Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9770537
Centre d'intérêt: 751

Noël, Colette.

Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires / par Colette Noël et Flore Gervais. -- Québec : Conseil de la langue française, Service des communications, 1986.
ix, 155 p. ; 28 cm. -- (Notes et documents / Conseil de la langue française du Québec ; 62)

Bibliogr.: p. [75]-76.

ISBN 2-550-16956-5

Vedette(s)-secondaire(s): Gervais, Flore

Cote Dewey: 440.7'0714/N765p Cote LC: PC/3645

Descripteur(s): Français (Langue) * Orthographe * Rattrapage * Etudiant-maître * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation

Le document présente les résultats d'une recherche faite auprès de 290 étudiants inscrits, en 1984, à la formation des maîtres à l'Université de Montréal. L'objectif était: 1. d'identifier les difficultés orthographiques des étudiants des sciences de l'éducation, de comparer leurs progrès en fonction de divers types d'intervention et de mesurer la permanence de leurs acquis; 2. d'identifier les perceptions qu'ont ces étudiants des causes de leurs difficultés orthographiques; 3. d'identifier les perceptions des causes des erreurs reliées au mécanisme d'écriture. Les étudiants furent répartis en trois groupes expérimentaux et un groupe témoin. Ces quatre groupes subirent un test et un post-test; les groupes expérimentaux participèrent à un cours de français obligatoire ou de rattrapage et répondirent à un court questionnaire sur les causes de leurs difficultés en orthographe. Le test révèle que seulement 58,6% des étudiants ne présentent pas de graves lacunes dans la maîtrise de l'orthographe. Cependant, après quatre mois pendant lesquels 71% des étudiants ont été soumis à une intervention spécifique, 84,8% des étudiants obtinrent des résultats satisfaisants.

Type de document: r

EDUQ 8770537

Conseil de la langue française

PROBLÈMES ORTHOGRAPHIQUES D'ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

Colette NOËL
Flore GERVAIS

Bibliothèque - E.S.S.S.
Terrebonne

Québec

EDUQ 8770537

PROBLÈMES ORTHOGRAPHIQUES D'ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

Th. 54

PROBLÈMES ORTHOGRAPHIQUES D'ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

par

Colette Noël et Flore Gervais
Professeures à la formation des maîtres
Université de Montréal

Décembre 1986

Cet ouvrage a été publié par
le Service des communications
du Conseil de la langue française

Dépôt légal - 4e trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-16956-5

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	VII
Présentation	XI
Remerciements	XIII
INTRODUCTION: Le problème	1
CHAPITRE PREMIER: Objectifs et méthode	5
1. Les objectifs de la recherche	7
2. La méthode	9
2.1. L'échantillon	9
2.2. Les groupes et interventions	9
2.3. Les instruments	13
CHAPITRE II: Résultats et analyse des résultats	21
1. Les résultats aux tests	23
1.1. Résultats au prétest	23
1.2. Résultats au post-test	31
1.3. Progrès et nombre d'étudiants	49
1.4. Permanence des acquis	50

2. Le questionnaire 52

3. L'exercice d'objectivation 62

CONCLUSION 69

BIBLIOGRAPHIE 75

ANNEXES 77

A. La dictée "Les fleurs" 79

B. Dictée au prétest 83

C. Équivalence des tests 87

D. Questionnaire sur l'histoire orthographique des étudiants 91

E. Exercice d'objectivation 95

F. Tableaux de la distribution des résultats au prétest 101

G. Tableaux de la distribution des résultats au post-test 109

DOCUMENT COMPLÉMENTAIRE: BILAN D'UNE EXPÉRIENCE 117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.1	Groupes et interventions caractéristiques de chacun	12
Tableau I.2	Nombre et types d'items dans le test	14
Tableau I.3	Difficultés reliées aux 25 items (numéros 61 à 85) de la dictée du prétest	15
Tableau II.1	Résultat moyen des différents groupes à la dictée du prétest	24
Tableau II.2	Pour chaque groupe et pour l'ensemble des groupes, rang de difficulté des items et pourcentage des étudiants qui ont fait une erreur à un item donné du prétest	25
Tableau II.3	Réussites globales des différents groupes à la dictée du post-test	31
Tableau II.4	Pour chaque groupe et pour l'ensemble des groupes, rang de difficulté des items et pourcentage des étudiants qui ont fait une erreur à un item donné du post-test	33
Tableau II.5	Nombre d'items réussis de façon satisfaisante par chacun des groupes et par l'ensemble au prétest et au post-test	34

Tableau II.6 Résultats moyens au prêtest et au post-test, diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par l'ensemble des groupes à chacune des catégories (et sous-catégories du verbe) de la dictée 35

Tableau II.7 Augmentation moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la première catégorie, orthographe d'usage, de la dictée (items 68, 69) 37

Tableau II.8 Diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la deuxième catégorie, homonymes, de la dictée (items 61, 63, 64, 70, 73, 74, 76, 79) 38

Tableau II.9 Diminution moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la sous-catégorie des participes passés (items 65, 67, 71, 72, 75, 80) 39

Tableau II.10 Diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la sous-catégorie des modes moins souvent utilisés (items 84, 85) 40

Tableau II.11 Diminution moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la sous-catégorie des accords du verbe avec son sujet dont il est séparé par un écran (items 78, 81) 41

Tableau II.12 Diminution moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour les trois sous-catégories des verbes présentant des difficultés persistantes 42

Tableau II.13 Diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la catégorie des mots invariables (items 82, 83) 43

Tableau II.14 Diminution moyenne des erreurs commises dans l'ensemble de la dictée par les groupes expérimentaux et par le groupe de contrôle 45

Tableau II.15 Progrès significatifs (avec $\alpha = 0,01$) par item et par groupe 46

Tableau II.16 Nombre et pourcentage d'étudiants ayant obtenu 73 % et plus aux dictées du prétest et du post-test; différences entre les deux 48

Tableau II.17 Moyenne des erreurs commises par le groupe 1 aux trois dictées 50

Tableau II.18 Sentiment de compétence des étudiants vis-à-vis de l'orthographe 54

Tableau II.19 Correspondance entre le sentiment de compétence orthographique des étudiants et leur résultat au prétest 55

Tableau II.20 Cycles d'enseignement de l'orthographe 60

Tableau II.21 Mots faisant l'objet de l'exercice d'objectivation et types d'erreurs relevées pour chacun d'eux 63

Tableau II.22 Répartition des causes des erreurs identifiées par les étudiants 64

Tableau II.23 Répartition des causes des réussites identifiées par les étudiants 65

PRÉSENTATION

La qualité de la langue fait l'objet d'une préoccupation constante du Conseil de la langue française. Ce dernier a, par exemple, organisé un colloque sur la qualité de la langue en 1979 et un autre sur la traduction et la qualité de la langue en 1983. Il a, par ailleurs, effectué des recherches sur la qualité du français au secondaire comme l'étude d'Albert Roberge publiée en 1984 et celle de Conrad Bureau publiée en 1985.

La présente étude du Conseil offre un diagnostic de la maîtrise du français auprès d'étudiants inscrits, en 1984, à la formation des maîtres de l'Université de Montréal. Comme les autres études, celle-ci se limite à des milieux particuliers et, de ce fait, ses résultats ne sont pas généralisables. Ils sont toutefois riches d'information. Par ailleurs, cette étude présente l'avantage de comparer, pour la même dictée, les résultats d'étudiants universitaires de 1984 avec ceux d'élèves de septième année de 1961 et elle permet, de plus, d'évaluer les progrès réalisés par ces étudiants après des cours de rattrapage.

Une mise en garde s'impose. Pour des raisons méthodologiques complexes, notamment l'absence d'une sélection au hasard des individus et la difficulté de constituer des groupes d'égal niveau, on ne peut comparer les effets des mesures de rattrapage les unes avec les autres et attribuer une efficacité plus grande à une mesure plutôt qu'aux autres. Néanmoins, cette étude nous montre que le rattrapage porte fruit, ce qui ne peut qu'encourager tous ceux et celles qui oeuvrent, quel que soit le niveau scolaire, à l'amélioration du français écrit au Québec.

Jean Martucci
Président

REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement Madame Marie-Christine Paret et Monsieur Gilles Bibeau pour leur précieuse participation à l'élaboration du prétest, ainsi que Mesdames Irène Ingals et Diane Crevier pour nous avoir si bien accompagnées dans la recherche et dans les interventions auprès des étudiants.

Nous tenons à souligner aussi que ce projet a pu être réalisé grâce aux fonds de démarrage C.A.F.I.R. de l'Université de Montréal et à l'appui du Conseil de la langue française. Merci à ces deux organismes.

Colette Noël

Flore Gervais

INTRODUCTION

Le problème

En tant que professeures à la formation des maîtres depuis 13 ans, nous observons une diminution de l'habileté à écrire de nos étudiants.

Par curiosité, nous avons voulu comparer leurs résultats à une dictée[1] qui avait été donnée à un groupe d'écoliers de septième année de 1961. Cet exercice nous a forcées à reconnaître que les étudiants de première année universitaire font, en 1984, deux fois plus d'erreurs à cette dictée, c'est-à-dire 3,4 en moyenne, alors que les écoliers de 1961 en faisaient 1,6 (voir l'annexe A).

Nous croyons primordial de nous attaquer à un domaine qui compte parmi les valeurs de notre société et auquel est reliée une notion de pouvoir. En effet, à considérer les critères de sélection qui président au choix des candidats pour un bon nombre d'emplois, et particulièrement pour l'enseignement, nous sommes forcées de reconnaître que l'orthographe demeure un élément réel de sélection. Et nous croyons que, tant et aussi longtemps qu'il en sera ainsi, l'école a le devoir de permettre l'accès à ce pouvoir à tous les enfants et non pas aux seuls bien nantis culturellement qui, même sans l'école, réussissent toujours à se donner ce pouvoir. Enfin, c'est fortes de cette conviction que nous voulons, grâce à un rattrapage motivant et efficace, donner à nos futurs maîtres et à leurs élèves toutes les chances d'accéder au pouvoir d'écrire.

Un cri d'alarme est donc lancé non seulement par les professeurs et chargés de cours mais par les étudiants eux-mêmes qui revendiquent tantôt notre indulgence, tantôt notre aide en tant que grammairiennes et correctrices. L'importance du problème et l'urgence d'y trouver une solution rendent la situation délicate. D'une part, interdire l'Université aux faibles en orthographe, c'est les pénaliser pour une situation dont ils ne sont pas responsables. D'autre part, accepter de certifier les faibles en orthographe, c'est perpétuer une situation dont nous ne voulons pas devenir les responsables. La solution que

---

1. Déjà citée dans la recherche de Monsieur Albert Roberge (1984).

nous serions tentées de mettre à l'essai est donc d'accepter les faibles en orthographe mais de leur donner toute l'aide possible et de les pousser à prendre eux-mêmes leur problème en main.

Mais cette solution s'avérera-t-elle suffisante? Cette intervention spécifique améliorera-t-elle notablement la compétence orthographique de nos étudiants? En d'autres termes, le rattrapage en orthographe est-il encore possible à 20 ans? Y a-t-il un âge idéal pour apprendre à écrire comme il semble y en avoir un pour apprendre à parler? Cette question, Lorraine Pépin (1982) se la pose aussi dans un article qui présente les résultats de sa recherche sur "L'état du français écrit chez les étudiants de niveau universitaire": 'Malgré les progrès observés le temps d'une session ou deux, ces grands étudiants sont-ils récupérables?"

À cette question, nous en ajoutons une seconde qui est celle de savoir s'il existe un moyen plus adéquat qu'un autre de faire ce rattrapage. Une démarche qui favorise l'entraide est-elle plus efficace qu'une autre qui ne la favorise pas? Une démarche qui tient compte des erreurs propres à l'étudiant et du développement de sa compétence professionnelle est-elle plus rentable qu'une autre qui n'en tient pas compte?

De plus, à peine envisageons-nous une méthode pour répondre à cette question que d'autres questions, tout aussi importantes, surgissent à notre esprit. En effet, s'il est vrai que le niveau orthographique des étudiants de fin de cégep est déplorable (voir: Georges Beaulieu et Michel Paquin, 1982), ces étudiants sont-ils conscients de ces difficultés et de leurs causes? Attribuent-ils ces problèmes orthographiques à leur milieu familial, à l'enseignement reçu ou, plus précisément, aux facteurs reliés à l'acte même d'écrire: leur inattention, leur méconnaissance des règles ou de leur application, etc.?

CHAPITRE PREMIER

Objectifs et méthode

1. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Pour tenter d'apporter des réponses à nos interrogations, nous avons formulé les objectifs de notre recherche dans les termes suivants:

1. identifier les difficultés orthographiques des étudiants universitaires des sciences de l'éducation, comparer leurs progrès et régressions en fonction de divers types d'interventions et mesurer la permanence de leurs acquis;

2. identifier les perceptions qu'ont ces étudiants des causes de leurs difficultés ou réussites orthographiques dans l'enseignement reçu antérieurement;

3. identifier les perceptions des causes des erreurs reliées au mécanisme d'écriture de chacun.

Ainsi nous exposons, dans ce document, les résultats d'une recherche que nous voulons longitudinale. Dans un premier temps, nous trouvons essentiel, non seulement d'identifier les erreurs et leurs causes, mais aussi d'évaluer l'impact de certains types d'interventions après une période de rattrapage (45 heures). Puis, nous tâcherons de voir si le rattrapage est durable plus d'un an après cette intervention.

Par ailleurs, quant au contenu, nous limiterons notre recherche à l'orthographe. Même si, comme on pourra le voir, les tests que nous avons fait passer aux étudiants ont porté sur d'autres aspects (par exemple le vocabulaire, la morphologie, la construction de phrases), nous n'analyserons cependant, pour le présent rapport, que les questions relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale de la dictée.

De plus, le petit nombre de sujets dont seront constitués deux de nos groupes expérimentaux (21 et 58 sujets), joint au fait qu'il s'agit de groupes réels et non choisis au hasard, nous oblige à considérer nos résultats dans une perspective de recherche d'indices et d'informations diversifiées plutôt que de vérification d'hypothèses. Nous tenterons de tenir compte de ces limites en poursuivant l'analyse comparative des résultats.

La question de savoir s'il est possible de combler certaines lacunes orthographiques et de voir l'efficacité de certaines interventions explique et justifie en quelque sorte la visée exploratoire de notre recherche.

FIN

2. LA MÉTHODE

2.1. L'échantillon

Les groupes d'étudiants qui ont participé à la recherche se composaient, au début, de 379 étudiants déjà inscrits ou admis en septembre 1984 à la formation des maîtres de l'Université de Montréal, soit en orthopédagogie, soit au préscolaire-primaire[1]. Vu la faible proportion de garçons par rapport aux filles (348 filles, 31 garçons), nous analyserons globalement les résultats sans distinguer les sexes

De ces 379 étudiants, nous en avons finalement gardé 290 qui auront passé un prétest et un post-test de français. Nous avons cependant utilisé l'échantillonnage de départ pour vérifier la fidélité et l'homogénéité du prétest.

2.2. Les groupes et interventions

Notre échantillon se compose de 290 étudiants divisés en un groupe témoin et en trois groupes expérimentaux. Les groupes expérimentaux sont divisés, pour les séances d'intervention, en sous-groupes de 20 à 30.

---

1. Nous avons voulu voir si la "cote z" à partir de laquelle l'Université admet ou refuse un étudiant est un bon prédicteur des résultats orthographiques du prétest. Après analyse, il s'avère que la "cote z" ne prédit pas efficacement les résultats orthographiques du prétest. Nous obtenons un coefficient de détermination de variance commune $R = 0,07656$. Ceci indique l'importance d'évaluer l'orthographe des étudiants qui demandent leur admission à l'Université.

2.2.1. Groupes expérimentaux

Groupe 1 : les 127 étudiants inscrits en première année à la formation des maîtres, section préscolaire-primaire. Ces étudiants ont été soumis à un enseignement spécifique en orthographe qui, en plus de partir de leurs erreurs relevées pendant les périodes de cours et de favoriser le développement de leur compétence personnelle et professionnelle en didactique du français, a favorisé un type d'intervention: l'entraide. Pour mettre en place cette formule d'entraide, nous avons, à l'aide des résultats au prétest, regroupé les étudiants du groupe 1 en trios d'entraide (un fort, un moyen et un faible), postulant que les forts apporteront leurs connaissances et les autres, leurs réflexions sur les moyens d'apprentissage appropriés.

Groupe 2 : 21 étudiants, parmi ceux de première année du baccalauréat en orthopédagogie qui ont obtenu moins de 60 % dans l'ensemble du prétest. Ces étudiants ont été soumis à un enseignement spécifique en orthographe qui a tenu compte des erreurs des étudiants identifiées pendant la période de cours ainsi que du développement de leur compétence personnelle et professionnelle.

Groupe 3 : 58 étudiants de deuxième et de troisième années, inscrits à des cours de rattrapage en français à la section préscolaire et primaire. Ces cours ont été choisis par certains, sur une base facultative, tandis qu'ils avaient été "fortement suggérés" à d'autres par certains professeurs ayant eu l'occasion d'évaluer leurs difficultés orthographiques. Ces cours s'adaptaient occasionnellement aux erreurs des étudiants et favorisaient le développement de leur compétence personnelle et non professionnelle en orthographe.

2.2.2. Groupe témoin

Groupe 4 : 84 étudiants, inscrits en première année du baccalauréat en orthopédagogie, qui n'ont reçu aucun enseignement spécifique en orthographe, l'ayant refusé au point de départ. Ce groupe servira de groupe témoin.

On constate la disparité des groupes quant au nombre de sujets et on verra que cette disparité se retrouve aussi dans les résultats à la dictée du prétest (voir le tableau II.1)[2].

Le tableau I.1 illustre de façon plus explicite les caractéristiques des quatre groupes que nous avons comparés.

---

2. Tout au long de la lecture des résultats, il faudra avoir constamment à l'esprit cette différenciation des groupes au départ, vu les limites qu'elle pose dans la comparaison des progrès des groupes, l'un par rapport à l'autre.

TABLEAU I.1

Groupes et interventions caractéristiques de chacun

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Nombre 290	127	21	58	84
Section	Préscolaire-primaire	Orthopédagogie	Préscolaire-primaire	Orthopédagogie
Description	Inscrits à un cours obligatoire de français "EEL 1160 - Linguistique et enseignement du français" (45 h) à l'intérieur de leur programme de formation	Étudiants qui ont obtenu moins de 60 % au prétest et à qui on a suggéré de prendre un cours spécifique en orthographe	Inscrits à un cours de rattrapage de français (45 h). Ce cours a été choisi par goût personnel pour un petit nombre et, pour les autres, les plus nombreux, parce qu'il leur avait été "fortement suggéré" par certains professeurs ayant eu l'occasion d'évaluer leurs difficultés orthographiques.	Inscrits aux cours réguliers du programme
Intervention	Enseignement spécifique (discipline) a) qui s'adapte systématiquement aux erreurs des étudiants b) qui favorise le développement d'une compétence personnelle et professionnelle (didactique) c) qui favorise l'entraide	Enseignement spécifique (discipline) a) qui s'adapte systématiquement aux erreurs des étudiants b) qui favorise le développement d'une compétence personnelle et professionnelle (didactique)	Enseignement spécifique (discipline) a) qui s'adapte occasionnellement aux erreurs des étudiants b) qui favorise le développement d'une compétence personnelle et non professionnelle des étudiants	Aucune

2.3. Les instruments

2.3.1. Prétest et post-test

A. Le prétest

Pour identifier, chez nos étudiants universitaires, les difficultés et les réussites orthographiques, nous leur avons fait passer un test de français. Ce dernier a été élaboré par une équipe de trois professeurs linguistes de la Faculté des sciences de l'éducation. La majorité des étudiants s'y sont soumis en juin 1984, lors de leur inscription. Les autres, ceux qui n'avaient pas pu se présenter en juin, l'ont passé en août. Enfin, 58 étudiants du groupe 3 y ont été soumis au début de septembre 1984.

Voyons maintenant l'organisation du test dont nous ne retiendrons, pour cette recherche, que les éléments d'orthographe contenus dans la dictée.

TABLEAU I.2

Nombre et types d'items dans le test

	Choix multiples	Dictée à trous
Vocabulaire	10	
Morphologie	20	
Phraséologie	20	
Orthographe d'usage et grammaticale	10	25[3]

TOTAL: 85 items

Nous présentons, dans l'annexe B, la dictée sur laquelle porte ce rapport, et nous exposons maintenant les éléments d'orthographe contenus dans cette dictée.

3. Sur le total de 85 items, 25 seulement ont été pris en compte pour cette recherche. Le terme "item" sera employé ici dans le sens de "cas orthographique".
Le terme "catégorie" sera employé pour désigner le regroupement des cas orthographiques qui présentent entre eux des analogies grammaticales ou d'usage.
Sur une base individuelle, la moyenne de 73 % sera jugée une réussite satisfaisante à la dictée.
Quant au groupe, le résultat à un item ou à une catégorie sera jugé satisfaisant si moins de 10 % des étudiants échouent à cet item ou à cette catégorie.

TABLEAU I.3

Difficultés reliées aux 25 items (numéros 61 à 85) de la dictée du prétest

Items	Éléments (soulignés)	Problèmes
61	À vous écouter	Préposition (homonyme de "a")
62	A vous écouter	Infinitif (premier groupe), la finale n'est pas sonore ("er" versus "é" ou "ez")
63	Ça m'a plu	Pronom démonstratif (homonyme de "sa")
64	Ça m'a plu	Verbe avoir précédé de "m" (homonyme de "ma")
65	Ça m'a plu	Participe passé avec objet indirect (possibilité d'une lettre finale muette ou d'un accent circonflexe)
66	Ces gens ... étaient-ils	Sujet inversé
67	Étaient-ils vraiment faits	Participe passé dont l'auxiliaire "être" est éloigné par deux mots écrans
68	Cet emploi	Adjectif démonstratif - accord avec "emploi" (masculin ou féminin?) Nous classons ce cas dans l'orthographe d'usage parce que les étudiants ignoraient le genre du mot "emploi" et non le fait qu'ils devaient accorder "cet" avec "emploi". Nous considérons comme une erreur d'usage de dire ou d'écrire "une emploi".
69	Cet emploi	Mot se terminant par "oi" (lettre finale muette ou non?)

70	Son erreur, il l'a[4] démentie	Verbe "avoir" précédé de "l'" (homonyme de "la")
71	Il l'a démentie[4]	Participe passé employé avec l'auxiliaire "avoir" (le complément direct, placé avant, est-il masculin ou féminin?)
72	Cela a suffi	Participe passé (lettre finale muette ou non?)
73	Le problème c'est	Pronom démonstratif ("c'est" homonyme de "s'est")
74	C'est qu'elle est partie	Conjonction ("qu'elle", homonyme de "quelle")
75	C'est qu'elle est partie	Participe passé conjugué avec être (accord avec son sujet "elle")
76	L'enfant s'était fait mal	Pronom personnel élidé ("s'était", homonyme de "c'était")
77	L'enfant s'était fait mal	Verbe "être" (accord avec son sujet)
78	Beaucoup de monde les aime	Accord du verbe avec un collectif singulier éloigné par un écran pluriel
79	On sait pourquoi	Verbe "savoir" (homonyme de "s'est" et de "c'est")
80	Moi-même, mère de cinq enfants, préoccupée	Participe passé sans auxiliaire (accord avec le pronom "moi" représentant un nom féminin singulier dont il est éloigné par un nom masculin pluriel)

---

4. Nous aurions accepté "il la démentit" mais le cas ne s'est pas présenté.

81	Moi-même ... ne pourrais	Accord d'un verbe avec un sujet dont il est séparé par un écran de huit mots
82	Les tout-petits	"Tout" est ici adverbe (donc invariable)
83	Une demi-heure	"Demi" placé devant [illegible] est invariable
84	Il faut que je voie	Problème de conjugaison (présent du subjonctif, troisième groupe)
85	Prends ta pilule	Problème de conjugaison (mode moins souvent utilisé, à l'écrit)

Regroupement des items en catégories

Deux items de la dictée (68 et 69) portent particulièrement sur l'orthographe d'usage.

Huit items (61, 63, 64, 70, 73, 74, 76, 79) présentent une possibilité d'erreurs causées par l'existence d'homonymes. Six concernent des verbes: dans trois cas, il s'agit du verbe "avoir" (61, 64, 70) et, dans trois autres cas, du verbe "être" (73, 76, 79). À l'item 63, on a pu confondre le pronom démonstratif "ça" avec l'adjectif possessif "sa" et, à l'item 74, la conjonction élidée suivie d'un pronom personnel "qu'elle" avec "quel" ou "quelle" (pronom interrogatif).

Un cas d'infinitif (62) peut entraîner certains problèmes à cause de son homophonie avec l'indicatif présent (écouter ou vous écoutez) et, en cela, se rapproche des huit cas précédents. Si on écrit uniquement ce que l'on entend, sans avoir un bon réflexe orthographique ou sans s'interroger sur le rôle des neuf mots (neuf cas d'homophones) dans la phrase, la réussite ou l'échec peut devenir une question de hasard.

Nous trouvons six cas de participes passés, employés soit avec l'auxiliaire "avoir" (65, 71, 72), soit avec l'auxiliaire "être" (67, 75) ou sans auxiliaire (80).

Quatre cas d'accord du verbe avec son sujet comportent des difficultés: accord avec un sujet inversé (66), accord avec un sujet qui

précède directement un verbe pronominal (77), avec un collectif singulier dont il est séparé par un écran pluriel (78) et, enfin, avec un sujet dont il est séparé par un écran de huit mots (81).

Deux autres cas de verbes (84, 85) posent des problèmes : il s'agit de modes moins fréquents (subjonctif et impératif).

Enfin, les items 82 et 83 consistent en des mots invariables et relèvent de règles spéciales enseignées dans les grammaires traditionnelles.

Si l'on résume les difficultés présentées dans la dictée, on peut donc les classer en quatre catégories, à savoir:

1. Orthographe d'usage (68 et 69)

2. Homonymes (61, 63, 64, 70, 73, 74, 76, 79)

3. Verbes :
   - infinitif (62)
   - participes passés (65, 67, 71, 72, 75, 80)
   - accord avec le sujet (66, 77, 78, 81)
   - modes moins utilisés (84 et 85)

4. Mots invariables relevant de règles spéciales (82 et 83)

B. Le post-test

Le post-test a été élaboré par une auxiliaire de recherche. Elle devait constituer un outil équivalent au prétest. Pour nous assurer de cette équivalence, nous avons fait passer le prétest et le post-test la même journée, dans un ordre aléatoire, à 11 personnes. La moyenne du nombre d'erreurs, pour chaque test, est similaire, non seulement pour l'ensemble (prétest: 22,2; post-test: 22,0), mais aussi pour chaque aspect de la langue qui était mesuré (voir l'annexe C). (Coefficient de corrélation: R = 0,97, pour la dictée.)

De plus, les six mois écoulés entre le moment où l'étudiant passe le prétest et celui où il passe le post-test nous portent à croire que l'effet test-retest n'a pas joué de façon à invalider nos résultats. Le groupe qui n'a pas été soumis à une intervention nous permet d'identifier cet effet ainsi que celui de la maturation.

2.3.2. Questionnaire

Pour identifier les perceptions qu'avaient les étudiants des causes de leurs difficultés ou réussites orthographiques, dans leur histoire personnelle (enseignement reçu, parents, etc.), nous avons élaboré un questionnaire (voir l'annexe D) dont les cinq premières questions ont servi pour ce rapport.

2.3.3. Exercice d'objectivation

Nous avons voulu pousser un peu plus loin notre recherche en tentant d'identifier les principaux facteurs de connaissances et d'habiletés ou les stratégies qui entraînaient des erreurs ou des réussites en orthographe. Pour cela, nous avons proposé à 48 étudiants du groupe 1 un exercice d'objectivation de leurs erreurs et de leurs réussites. Ainsi nous pouvions, avec leur participation, voir si leurs erreurs étaient davantage reliées à un facteur de connaissance ou d'application de règles d'orthographe d'usage ou de grammaire, ou tout simplement à un facteur d'inattention. Quant aux réussites, nous pouvions déterminer si elles relevaient d'une approximation, d'une connaissance des règles et de leur application, d'un automatisme ou, enfin, d'un recours à un moyen extérieur (grammaire, dictionnaire, etc.) ou à un moyen mnémotechnique (voir l'annexe E).

CHAPITRE II

Résultats et analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche.

Dans une première partie, nous exposerons les résultats du prétest de façon globale puis, afin d'identifier les difficultés orthographiques rencontrées par quatre groupes d'étudiants universitaires, nous indiquerons les résultats obtenus à chacun des 25 items de la dictée du prétest. Nous analyserons ces résultats en les regroupant par catégorie. Ensuite, nous présenterons les résultats au post-test, afin d'analyser les progrès ou les régressions des étudiants en fonction des divers types d'intervention qu'ils auront connus. Comme pour le prétest, nous analyserons ces résultats par catégorie. Enfin, nous verrons combien d'étudiants parviennent à des résultats satisfaisants.

Dans une deuxième partie, nous identifierons, grâce à un questionnaire, les perceptions qu'ont les étudiants universitaires des causes de leurs difficultés ou réussites orthographiques dans l'enseignement reçu antérieurement.

Enfin, dans une troisième partie, nous présenterons, à partir d'un exercice d'objectivation, la perception, par les étudiants, des causes des erreurs et des réussites reliées à leur mécanisme d'écriture.

1. LES RÉSULTATS AUX TESTS

1.1. Résultats au prétest

1.1.1. Réussites globales des différents groupes à la dictée du prétest

Le tableau II.1 indique le résultat moyen, pour chacun des groupes et pour l'ensemble, à la dictée du prétest.

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche.

Dans une première partie, nous exposerons les résultats du prétest de façon globale puis, afin d'identifier les difficultés orthographiques rencontrées par quatre groupes d'étudiants universitaires, nous indiquerons les résultats obtenus à chacun des 25 items de la dictée du prétest. Nous analyserons ces résultats en les regroupant par catégorie. Ensuite, nous présenterons les résultats au post-test, afin d'analyser les progrès ou les régressions des étudiants en fonction des divers types d'intervention qu'ils auront connus. Comme pour le prétest, nous analyserons ces résultats par catégorie. Enfin, nous verrons combien d'étudiants parviennent à des résultats satisfaisants.

Dans une deuxième partie, nous identifierons, grâce à un questionnaire, les perceptions qu'ont les étudiants universitaires des causes de leurs difficultés ou réussites orthographiques dans l'enseignement reçu antérieurement.

Enfin, dans une troisième partie, nous présenterons, à partir d'un exercice d'objectivation, la perception, par les étudiants, des causes des erreurs et des réussites reliées à leur mécanisme d'écriture.

1. LES RÉSULTATS AUX TESTS

1.1. Résultats au prétest

1.1.1. Réussites globales des différents groupes à la dictée du prétest

Le tableau II.1 indique le résultat moyen, pour chacun des groupes et pour l'ensemble, à la dictée du prétest.

TABLEAU II.1[1]

Résultat moyen des différents groupes à la dictée du prétest

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Dictée	75,2	63,6	72,9	80,0	75,3

On remarque que le groupe 2 est le plus faible et que le groupe 4 est le plus fort, ce qui s'explique par la constitution même de ces groupes (voir l'échantillon).

1.1.2. Résultats obtenus par les différents groupes aux 25 items du prétest

Le tableau II.2 indique, pour chaque groupe et pour l'ensemble des groupes, le rang de difficulté des items. Le rang 1, attribué à un item, signifie que cet item a occasionné une erreur au plus grand nombre d'étudiants, c'est-à-dire qu'il était l'item le plus difficile pour ce groupe. Le rang 25 indique l'item auquel ont échoué le plus petit nombre d'étudiants, c'est-à-dire qu'il constituait l'item le plus facile pour ce groupe. Le pourcentage indique la proportion des étudiants qui ont fait une erreur à un item donné.

1. Voir l'annexe F pour la distribution des résultats.

TABLEAU II.2

Pour chaque groupe et pour l'ensemble des groupes, rang de difficulté des items et pourcentage des étudiants qui ont fait une erreur à un item donné du prétest

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Groupe 4		Ensemble	
Item	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%
61	17	4	21	5	19	3	23	0	19	3
62	23	1	17	19	16	7	19	1	17	4
63	17	4	17	19	24	0	23	0	19	3
64	23	1	19	10	19	3	15	2	19	3
65	10	24	10	33	11	17	10	17	10	21
66	19	3	24	0	22	2	23	0	22	2
67	4	65	3	86	4	62	4	55	4	63
68	20	2	21	5	22	2	19	1	22	2
69	16	6	14	24	14	10	14	4	16	7
70	14	7	11	29	17	5	13	5	15	8
71	6	44	7	57	5	60	5	38	5	48
72	2	82	3	86	2	88	2	75	2	81
73	25	0	19	10	17	5	19	1	22	2
74	23	1	24	0	22	2	23	0	24	1
75	13	8	11	29	15	9	12	6	13	9
76	11	18	8	48	10	26	11	10	11	19
77	20	2	24	0	24	0	19	1	24	1
78	8	40	6	71	8	36	9	27	8	38
79	14	7	14	24	12	14	19	1	14	8
80	12	14	14	24	12	14	15	2	12	11
81	3	69	2	95	3	79	3	80	3	70
82	7	43	9	43	7	52	6	36	7	43
83	9	33	17	19	9	29	8	31	9	31
84	1	94	1	100	1	95	1	91	1	93
85	5	47	5	76	6	57	6	36	6	47

Nous allons d'abord considérer ce tableau dans son ensemble puis étudier les résultats aux quatre catégories déterminées plus haut.

L'item 84 est le plus difficile pour tous les groupes. À plusieurs reprises, le même item apparaît au même rang de difficulté pour trois groupes (72, 81, 67, etc.) ou pour deux groupes (71, 82, 85, etc.). L'item 81, qui apparaît au troisième rang pour trois groupes, apparaît au deuxième rang pour le groupe 4. L'item 74 ne présente à peu près pas de difficulté aux étudiants (0 % pour deux groupes, 1 % pour un groupe et 2 % pour l'autre groupe). Sept items (61, 62, 63, 64, 73, 77, 83) présentent cependant des écarts soit entre les groupes, soit pour un seul groupe.

Si l'on considère comme acquis les cas d'orthographe qui n'entraînent des erreurs que pour 10 % des étudiants ou moins, on voit que les sept items acquis par le groupe le plus faible (gr. 2) le sont aussi par les trois autres groupes. Il s'agit des items 64, 73, 61, 68, 66, 74 et 77. Les 12 items acquis par le groupe 3 le sont également par les groupes plus forts (gr. 1 et 4). Les 13 items acquis par le groupe 1 le sont également par le groupe 4 qui est le plus fort.

Ces éléments nous permettent de croire que les erreurs faites par les différents groupes ne sont probablement pas dues au hasard et témoignent réellement de difficultés identifiables. De plus, il semble y avoir un ordre dans les acquisitions orthographiques.

Analysons maintenant le tableau en regroupant les difficultés par catégorie.

Première catégorie: Orthographe d'usage (68 et 69)

Chacun des deux items d'orthographe d'usage de la dictée (cet emploi) ne présente des problèmes qu'à 7 % (item 69) et 2 % (item 68) des étudiants. Le résultat est donc jugé satisfaisant[2]. Cependant, le groupe 2 a tout de même un pourcentage d'erreurs de 24 % à l'item 69.
Le genre du mot "emploi" semble mieux acquis que l'orthographe de sa terminaison. L'erreur consiste à ajouter un "e" muet à la fin du mot.

---

2. Rappelons qu'un résultat est jugé satisfaisant lorsque moins de 10 % des étudiants commettent une erreur.

Deuxième catégorie: Homonymes (61, 63, 64, 70, 73, 74, 76, 79)

a) Cas mettant en cause le verbe "avoir" (61, 64, 70)

Les items 61 et 70 ("à" ou "a" et "l'a" ou "la") présentent des problèmes à 3 % et 8 % de l'ensemble des étudiants seulement. Le résultat est donc jugé satisfaisant pour l'ensemble des groupes. Cependant, le groupe le plus faible (gr. 2) n'a pas encore acquis de façon satisfaisante l'item 70 puisque 29 % des étudiants font une erreur à cet item.

L'item 64 ("m'a" ou "ma") ne présente un problème qu'à 3 % des étudiants. Même le groupe le plus faible l'a acquis de façon satisfaisante. Il est curieux de constater la difficulté plus grande à orthographier "l'a" que "m'a", spécialement pour le groupe 2.

b) Cas mettant en cause le verbe "être" (73, 76, 79)
L'item 73 ("c'est" ou "s'est") ne présente un problème qu'à 2 % des étudiants. Même le groupe le plus faible l'a acquis de façon satisfaisante.

L'item 79 ("sait" ou "s'est") présente des problèmes à 8 % des étudiants seulement. Il est donc acquis de façon satisfaisante. Cependant, 14 % des étudiants du groupe 3 et 24 % des étudiants du groupe 2 font des erreurs à cet item.

L'item 76 ("s'était" ou "c'était") présente des problèmes à 19 % de l'ensemble des étudiants. Seuls les étudiants du groupe le plus fort (gr. 4) l'ont acquis de façon satisfaisante.

c) Cas mettant en cause l'homonymie "ça" ou "sa" (63)

L'item 63, "ça", présente des problèmes à 3 % des étudiants. Il est donc acquis de façon satisfaisante par l'ensemble des étudiants. Cependant, 19 % des étudiants du groupe 2 font des erreurs à cet item.

d) Cas mettant en cause l'homonymie "qu'elle" ou "quelle" (74)

L'item 74, "qu'elle", est acquis de façon satisfaisante par l'ensemble des étudiants. Le groupe le plus faible n'y fait aucune erreur.

En résumé, sept items d'homonymes sur huit sont acquis de façon satisfaisante par les étudiants. Le seul qui ne le soit pas (19 % d'erreurs à l'item 76), "s'était", met en cause le verbe "être" mais l'erreur consiste dans la confusion du pronom personnel élidé et du pronom démonstratif.

Troisième catégorie: Verbes (62, 65, 66, 67, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 84, 85)

a) L'item 62 (cas d'infinitif: "écouter", homophone du participe "écouté" et de "écoutez") ne présente des difficultés qu'à 4 % des étudiants. Cependant, 19 % des étudiants du groupe le plus faible y font des erreurs.

b) Les cas des participes passés présentent beaucoup de problèmes. Parmi ces six items (65, 67, 71, 72, 75, 80), seul l'item 75 (elle est partie) est acquis de façon satisfaisante.

Les problèmes qui entraînent le plus d'erreurs sont, par ordre décroissant:

- l'item 72 (cela a suffi) : 81 % d'erreurs. On ajoute un "t" comme dans "ça suffit".
- l'item 67 (étaient-ils vraiment faits) : 63 % d'erreurs. On omet le "s".
- l'item 71 (son erreur, il l'a démentie) : 48 %. On omet le "e".

Puis viennent les items 65 (ça m'a plu) : 21 % ajoutent un "t" ; et 80 (moi-même, mère de cinq enfants, préoccupée) : 11 % omettent le "e".

Les participes passés conjugués avec l'auxiliaire "avoir", les verbes qui pourraient avoir une lettre finale muette au participe passé et les cas d'accord lorsqu'il y a inversion sont ceux qui causent le plus de problèmes.

c) Accord du verbe avec son sujet (66, 77, 78, 81)

Les cas d'accord du verbe avec un sujet qui le précède directement (77) et d'accord avec un sujet inversé (66) ne présentent plus de problèmes qu'à 1 % et 2 % des étudiants. Par contre, les écrans posent de sérieux problèmes: 38 % des étudiants font des erreurs lorsque l'écran est constitué d'un mot au pluriel alors que le sujet est singulier (78), et 70 % font des erreurs lorsque l'écran est de huit mots (81).

d) Les modes moins souvent utilisés (84 et 85)

L'item 84 (subjonctif présent, première personne du singulier, troisième groupe) est celui qui cause le plus de problèmes: 93 % des étudiants ne parviennent pas à l'orthographier correctement.

L'item 85 (impératif présent, deuxième personne du singulier) apparaît au cinquième rang dans l'ordre des erreurs: 47 % des étudiants ne parviennent pas à l'orthographier correctement.

Quatrième catégorie: Mots invariables relevant de règles spéciales (82 et 83)

Ces deux items (les tout-petits, une demi-heure) se situent parmi ceux qui apportent le plus de difficultés. Ils apparaissent au septième (43 %) et au neuvième rang (31 %).

Résumons-nous. Il existe, entre les groupes, beaucoup de ressemblances qui laissent croire que les erreurs ne sont probablement pas dues au hasard mais causées par des lacunes identifiables.

Tous les groupes réussissent, de façon satisfaisante, un certain nombre d'items allant de sept sur 25 (pour le groupe le plus faible) à 15 sur 25 (pour le groupe le plus fort).

Si l'on établit le pourcentage moyen de erreurs pour les catégories et sous-catégories, on obtient:

- Première catégorie: usage (4,5 %)
- Deuxième catégorie: homonymes (5,8 %)
- Troisième catégorie: verbes (39 %)
  - . infinitif (4 %)
  - . participe passé (40 %)
  - . accord du verbe (28 %)
    - cas simples (1,5 %)
    - avec écran (54 %)
  - . modes moins utilisés (70 %)
- Quatrième catégorie: mots invariables, cas spéciaux (37 %).

1.2. Résultats au post-test

Nous étudierons maintenant les résultats au post-test des étudiants, en fonction des divers types d'interventions.

1.2.1. Réussites globales des différents groupes à la dictée du post-test

Le tableau suivant indique le pourcentage des réussites globales des différents groupes à la dictée du post-test.

TABLEAU II.3[3]

Réussites globales des différents groupes à la dictée du post-test

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Dictée	88,1	73,5	80,1	83,7	84,2

On remarque que le groupe 2 demeure le plus faible et que le groupe 1 devient le plus fort.

Comme pour le prétest, nous approfondirons notre analyse en faisant l'étude des difficultés présentées par chaque item.

3. Voir l'annexe G pour la distribution des résultats.

1.2.2. Résultats obtenus par les différents groupes aux 25 items du post-test et comparaison avec le prétest[4]

Le tableau II.4 indique, pour chaque groupe et pour l'ensemble des groupes, le rang de difficulté des items. Nous rappelons que le rang 1 est attribué à la difficulté la plus grande alors que le rang 25 correspond à la difficulté la plus petite. Le pourcentage indique la proportion des étudiants ayant fait une erreur à un item donné.

4. Le lecteur qui voudrait se faire une idée du degré de signification statistique des différences relevées dans cette section entre les résultats au prétest et au post-test peut se référer au tableau II.15.

TABLEAU II.4

Pour chaque groupe et pour l'ensemble des groupes, rang de difficulté des items et pourcentage des étudiants qui ont fait une erreur à un item donné du post-test

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Groupe 4		Ensemble	
Item	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%
61	15	3	20	5	22	2	19	1	19	2
62	21	1	20	5	22	2	23	0	23	1
63	18	2	14	14	22	2	15	2	16	3
64	24	0	17	10	18	3	19	1	19	2
65	12	6	12	24	14	7	12	8	12	8
66	24	0	20	5	18	3	23	0	23	1
67	18	2	14	14	12	9	19	1	15	4
68	12	6	14	14	16	5	13	6	14	6
69	3	33	7	38	7	30	9	24	7	30
70	21	1	17	10	22	2	19	1	19	2
71	9	16	4	52	3	48	4	36	6	31
72	6	26	2	71	1	83	1	81	1	56
73	21	1	20	5	16	5	15	2	19	2
74	24	0	20	5	16	5	23	0	23	1
75	15	3	17	10	11	14	13	6	13	7
76	11	8	11	29	22	2	11	13	11	10
77	18	2	20	5	25	0	23	0	23	1
78	8	21	1	81	5	43	3	37	4	34
79	15	3	25	0	12	9	19	1	15	3
80	4	27	9	33	9	22	10	17	9	23
81	2	37	4	52	2	67	2	55	2	49
82	1	43	7	38	8	24	5	35	3	36
83	10	9	9	33	10	21	6	30	10	19
84	7	22	6	43	6	35	7	25	8	27
85	4	27	3	67	3	48	7	25	5	33

Les résultats indiqués par le tableau II.4 prennent tout leur sens par leur comparaison avec ceux du prétest (voir le tableau II.2).

Ainsi, nous constatons qu'au prétest l'item 84 (conjugaison au subjonctif) posait le plus de difficultés pour chacun des quatre groupes. Le pourcentage des étudiants qui y avaient fait une erreur

allait de 91 % (gr. 4) à 100 % (gr. 2) pour un pourcentage moyen de 93 %.

Au post-test, la difficulté la plus grande cause de 43 % (gr. 1) à 83 % (gr. 3) d'erreurs. Elle n'est plus la même pour tous les groupes : il s'agit pour les groupes 3 et 4 du participe passé "il a suffi" et, pour le groupe 1, d'un mot composé "les tout-premiers" ; enfin, pour le groupe 2, il s'agit de l'accord du verbe avec un collectif singulier éloigné par un écran pluriel "beaucoup de monde les respecte".

Nous comparerons maintenant le nombre d'items que nous considérons acquis au prétest et au post-test, c'est-à-dire les items auxquels 10 % ou moins des étudiants ont fait une erreur.

TABLEAU II.5

Nombre d'items réussis de façon satisfaisante par chacun des groupes et par l'ensemble au prétest et au post-test

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble
Prétest	13	7	11	15	13
Post-test	16	10	14	14	15

Les groupes 1, 2 et 3, qui ont été soumis à une intervention, réussissent de façon satisfaisante trois items de plus au post-test tandis que le groupe 4, qui n'a connu aucune intervention, réussit un item de moins.

Maintenant, si l'on compare la diminution et l'augmentation moyennes des erreurs pour chacune des catégories et sous-catégories pour l'ensemble des groupes, on obtient les résultats indiqués au tableau II.6.

TABLEAU II.6

Résultats moyens au prétest et au post-test, diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par l'ensemble des groupes à chacune des catégories (et sous-catégories du verbe) de la dictée

Catégorie	Sous-catégorie	Prétest %	Post-test %	Diminution et augmentation des erreurs %
Première	Usage (68-69)	4,5	18	-13,5
Deuxième	Homonymes (61-63-64-70-73-74-76-79)	5,8	3,1	2,7
Troisième	Verbes	39	21,3	17,7
	Infinitif (62)	4	1	3
	Participe passé (65-67-71-72-75-80)	40	21,5	18,5
	Accords (66-77-78-81)	28	21,2	6,8
	-cas simples (66-67)	1,5	1	0,5
	-avec écrans (78-81)	54	41,5	12,5
	Modes moins souvent utilisés (84-85)	70	30	40
Quatrième	Mots invariables (82-83)	37	27,5	9,5

La moyenne des diminutions et des augmentations d'erreurs, par catégorie, s'obtient par le calcul de la différence des résultats moyens au prétest et au post-test entre chaque item des tableaux II.2 et II.4.

Le tableau II.6 nous permet de constater qu'il y a régression pour une seule catégorie, l'orthographe d'usage.

Pour ce qui est des trois autres catégories ainsi que des cinq sous-catégories des verbes, nous notons des diminutions du nombre d'erreurs.

On peut faire des observations en relation avec chacune des quatre catégories de difficultés.

Première catégorie: Orthographe d'usage (68 et 69)

Les deux cas repris au post-test (cet envoi) sont identiques aux deux cas du prétest (cet emploi).

a) Étant donné que nous n'avons là qu'un très petit échantillon des cas d'orthographe d'usage, il est peut-être vain de tenter d'en tirer une conclusion.

b) Nous n'avons pas travaillé ces deux cas d'orthographe. En ce qui concerne l'orthographe d'usage, la seule intervention, dans les groupes 1, 2 et 3, a consisté à inciter les étudiants à plus d'attention et d'effort.

Voyons, au tableau II.7, l'augmentation moyenne des erreurs par groupe pour cette catégorie.

TABLEAU II.7
Augmentation moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la première catégorie, orthographe d'usage, de la dictée (items 68, 69)

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Prétest	4	14,5	6	2,5	4,5
Post-test	20	26	17,5	15	18
Augmentation des erreurs	16	11,5	11,5	12,5	13,5

Les résultats sont négatifs pour chacun des groupes, qu'il y ait eu intervention ou non. En fonction du nombre de cas d'orthographe d'usage, un semestre d'attention ne suffit pas à améliorer la situation pour ces deux cas précis. La baisse est probablement attribuable au fait que des jeunes gens sont plus en contact écrit avec l'expression "un emploi" qu'avec l'expression "un envoi".

Deuxième catégorie: Homonymes (61, 63, 64, 70, 73, 74, 76, 79)

Voyons la diminution et l'augmentation moyennes des erreurs par groupe pour cette catégorie.

TABLEAU II.8

Diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la deuxième catégorie, homonymes, de la dictée (items 61, 63, 64, 70, 73, 74, 76, 79)

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Prétest	5,3	18,1	7,3	2,4	5,8
Post-test	2,3	9,8	3,8	2,6	3,1
Diminution et augmentation des erreurs	3	8,3	3,5	-0,2	2,7

Tous les groupes, sauf le groupe 4, font moins d'erreurs à cette catégorie et leurs progrès sont d'autant plus marqués que la moyenne de leurs erreurs, au prétest, était élevée.

Les homonymes semblent acquis au post-test puisque seulement 3,1 % des étudiants y commettent des erreurs, tous les groupes se situant en dessous du taux d'erreurs de 10 % considéré comme seuil.

Troisième catégorie: Verbes (62, 65, 66, 67, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 84, 85)

Les sous-catégories "infinitifs" et "cas simples" étaient déjà acquises de façon satisfaisante au prétest et accusent, malgré tout, de légers gains au post-test (voir tableau II.6). Les différences ne nous semblent pas offrir d'intérêt et nous ne les analyserons pas ici.

Les tableaux II.9, II.10 et II.11 présentent la diminution et l'augmentation moyennes des erreurs pour les sous-catégories des participes passés, des modes moins souvent utilisés et des accords avec écrans. Voyons ce que ces tableaux illustrent.

TABLEAU II.9

Diminution moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la sous-catégorie des participes passés (items 65, 67, 71, 72, 75, 80)

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Prétest	39,5	52,5	41,7	32,2	40
Post-test	13,3	34	30,5	24,8	21,5
Diminution des erreurs	26,2	18,5	11,2	7,4	18,5

La sous-catégorie des participes passés n'est pas acquise de façon satisfaisante malgré la diminution des erreurs effectuées par chacun des groupes. Ces progrès ne correspondent pas au rang de difficulté éprouvée au prétest pour les groupes expérimentaux. Le groupe 1 est celui qui fait manifestement le plus de progrès et son résultat final devient supérieur à celui du groupe témoin 4.

TABLEAU II.10

Diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la sous-catégorie des modes moins souvent utilisés (items 84, 85)

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Prétest	38	31	40,5	33,5	37
Post-test	26	35,5	22,5	32,5	27,5
Diminution et augmentation des erreurs	12	- 4,5	18	1	9,5

Nous remarquons que les résultats au post-test sont à l'inverse de ceux du prétest. Ainsi, le groupe 3 qui était le plus faible au prétest devient le groupe le plus fort au post-test et ainsi de suite. Peut-être pouvons-nous expliquer ces résultats en partie par le fait que l'item 84 (subjonctif de "voir" au prétest et de "renvoyer" au post-test) ne présente pas tout à fait la même difficulté et en partie par le contenu des interventions.

TABLEAU II.11

Diminution moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la sous-catégorie des accords du verbe avec son sujet dont il est séparé par un écran (items 78, 81)

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Prétest	54,5	83	57,5	53,5	54
Post-test	29	66,5	55	46	41,5
Diminution des erreurs	25,5	16,5	2,5	7,5	12,5

Les erreurs d'accord du verbe avec son sujet dont il est séparé par un écran diminuent chez tous les groupes, mais cette diminution est négligeable pour le groupe 3. Il est intéressant de noter que le groupe 1, qui obtenait des résultats équivalents à ceux du groupe 4 au prétest, devient nettement plus fort au post-test. Cependant, aucun des groupes n'atteint un niveau de réussite jugé satisfaisant.

Le tableau II.12 est une synthèse des tableaux II.9, II.10 et II.11, mais, avant d'aller plus loin, nous pouvons déjà dire que les sous-catégories pour lesquelles les groupes ont fait le plus de progrès sont, dans l'ordre, les participes passés, les accords avec écrans et les modes moins souvent utilisés.

TABLEAU II.12

Diminution moyenne des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour les trois sous-catégories des verbes présentant des difficultés persistantes

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Prétest	48,7	65,7	51,7	42,7	48,1
Post-test	18,7	44,7	37,6	29,1	27,2
Diminution des erreurs	30	21	14,1	13,6	20,9

Aucun des groupes n'atteint un niveau jugé satisfaisant au post-test. Les difficultés persistent davantage pour les deux groupes expérimentaux les plus faibles (gr. 2 et 3). Le groupe 1 est celui chez qui les erreurs diminuent le plus et il devient le plus fort au post-test. Les groupes expérimentaux 1 et 2 font des progrès supérieurs à ceux du groupe témoin mais cette supériorité est à toutes fins utiles absente chez le groupe 3.

Quatrième catégorie: Mots invariables relevant de règles spéciales (R2 et R3)

Cette catégorie présente aussi des difficultés orthographiques persistantes puisque 27,5 % de l'ensemble des étudiants commettent encore des erreurs. Regardons la diminution et l'augmentation moyennes des erreurs effectuées par chacun des groupes.

TABLEAU II.13

Diminution et augmentation moyennes des erreurs commises par chacun des groupes et par l'ensemble pour la catégorie des mots invariables (items 82, 83)

	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %	Ensemble %
Prétest	36	31	40,5	33,5	37
Post-test	26	35,5	22,5	32,5	27,5
Diminution et augmentation des erreurs	10	- 4,5	18	1	9,5

On remarque que les groupes 1 et 3 accusent une diminution de leurs erreurs, que le groupe 4 demeure pratiquement stationnaire, tandis que le groupe 2 voit ses erreurs augmenter. La régression de ce dernier groupe est peut-être explicable par le fait que ces règles spéciales des mots invariables n'ont pas été abordées pendant le cours et que ces étudiants, très faibles au point de départ, traversaient une phase de doute orthographique, au moment du post-test.

Quelques constatations

Avant d'amorcer la comparaison des groupes, nous résumerons ici l'analyse des résultats (progrès, régressions et erreurs persistantes par catégorie) du post-test.

1. Nous avons constaté que, d'une manière générale, le pourcentage d'erreurs diminue même pour les items présentant le plus de difficultés et que le nombre d'items dont les résultats sont jugés satisfaisants augmente.

2. Tous les groupes régressent cependant à la première catégorie, orthographe d'usage, pour laquelle aucun enseignement systématique n'a été donné. On peut se demander ici dans quelle mesure les résultats à cette

catégorie sont reliés à la fréquence d'emploi des mots utilisés dans les tests.

3. La deuxième catégorie, homonymes, est acquise de façon satisfaisante par tous les groupes. Les trois groupes ayant été soumis à une intervention font des gains alors que le groupe 4 (sans intervention) régresse.

4. La troisième catégorie, verbes, est déficiente, pour ce qui est des participes passés, des modes moins utilisés et des accords avec écrans: 27,2 % des étudiants y commettent encore des erreurs.

   - L'infinitif et l'accord simple du verbe avec son sujet sont cependant acquis de façon satisfaisante.

   - Sur l'ensemble des catégories des verbes présentant des difficultés persistantes, deux des trois groupes qui sont soumis à une intervention accomplissent plus de progrès que le groupe qui n'y est pas soumis.

5. La maîtrise de la quatrième catégorie, mots invariables, est déficiente: 27,5 % des étudiants commettent encore des erreurs sur ce point.

1.2.3. Comparaison des groupes expérimentaux et du groupe contrôle

Le tableau II.14 nous permettra de comparer la diminution moyenne des erreurs commises par les groupes expérimentaux et le groupe de contrôle.

TABLEAU II.14

Diminution moyenne des erreurs commises dans l'ensemble de la dictée par les groupes expérimentaux et par le groupe de contrôle

	Groupes expérimentaux			Groupe de contrôle
	Groupe 1 %	Groupe 2 %	Groupe 3 %	Groupe 4 %
Diminution des erreurs	12,92	9,92	7,24	3,64

Ce tableau illustre l'hypothèse selon laquelle le groupe de contrôle aurait vu diminuer ses erreurs de 3,64 % par simple maturation, c'est-à-dire en raison du facteur temps écoulé entre le prétest et le post-test, les autres critères de validité semblant contrôlés (voir le chapitre premier sur la méthode).

Comme nous l'avons déjà dit, ce facteur de maturation n'a probablement pas été imperméable à une ambiance de regain de motivation pour l'orthographe qui s'est créée autour des étudiants de première année. En effet, dès leur entrée, pour la première fois dans notre faculté, ils devaient passer une épreuve diagnostique en orthographe. Déjà, à notre avis, ce geste dénotait un fait nouveau: l'orthographe revenait à la mode. Les étudiants du groupe de contrôle l'ont, selon toutes probabilités, également perçu.

Une fois que le facteur de maturation a été identifié, il ressort de notre analyse qu'une intervention qui utilise l'entraide semble plus efficace qu'une autre qui ne l'utilise pas[5]. Il appert aussi qu'une intervention qui part des erreurs des étudiants et qui

---

5. Vu la forte disparité des groupes quant au nombre de sujets et quant aux compétences de départ en orthographe (prétest), il nous paraît dangereux de hiérarchiser les succès remportés par les divers types d'interventions, à partir de différences plutôt faibles (3 % entre les groupes 1 et 2; 2,68 % entre les groupes 2 et 3) dans la diminution moyenne des erreurs.

vise leur développement personnel et professionnel semble plus efficace qu'une autre qui ne vise que leur développement personnel et qui ne part qu'occasionnellement de leurs erreurs.

Par ailleurs, si cette diminution de 3,64 % des erreurs commises par le groupe de contrôle est due à un certain facteur de maturation, pouvons-nous continuer à dire, après l'avoir enlevée des résultats globaux des groupes expérimentaux, que l'intervention offerte aux différents groupes a engendré des progrès significatifs?

Analyse du degré de signification des progrès effectués au post-test

Nous verrons, dans le tableau II.15, le degré de signification que le test de McNemar (Siegel, 1956, p. 63) accorde aux progrès effectués dans la dictée par les différents groupes avec a = 0,01.

TABLEAU II.15

Progrès significatifs (avec a = 0,01) par item et par groupe

Item	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
65	+			
67	+	+	+	+
70	+			
71	+			
72	+			
76	+		+	
78	+			
81	+	+		
82			+	
83	+			
84	+	+	+	+
85	+			

Le tableau II.15 indique que le groupe 1 a connu une amélioration significative à 11 items, le groupe 3, à quatre items et le groupe 2, à trois items. Ce sont là les groupes qui ont reçu de l'aide. Le groupe 4, qui n'a reçu aucune aide, n'a connu une amélioration significative qu'à deux items[6].

De plus, nous pouvons constater, à l'aide de ce tableau et des tableaux II.2 et II.4, que les items qui se sont avérés les plus difficiles au départ sont ceux pour lesquels les groupes ont accompli les progrès les plus significatifs au post-test.

Les résultats statistiques concordent assez bien avec les résultats précédents qui indiquent une diminution des erreurs plus grande pour le groupe 1 et inférieure pour le groupe 4 qui n'a connu aucune intervention et qui, rappelons-le, était plus fort au point de départ.

---

6. Le test statistique utilisé ici tient compte de la taille de chacun des groupes. Un même écart de pourcentages entre les résultats au prétest et au post-test atteindra d'autant plus facilement le seuil significatif de 0,01 que le nombre de sujets sera élevé. Le test favorise donc au départ le groupe 1 (N = 127) et, surtout, pénalise le groupe 2 (N = 21). La comparaison des groupes entre eux peut donc difficilement se faire sur la base de ce test statistique. À l'intérieur d'un même groupe, la comparaison des progrès d'un item à l'autre demeure cependant valable (note méthodologique du C.L.F.).

TABLEAU II.16

Nombre et pourcentage d'étudiants ayant obtenu 73 % et plus aux dictées du prétest et du post-test; différences entre les deux

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Groupe 4		Ensemble	
	N (127)	%	N (21)	%	N (58)	%	N (84)	%	N (290)	%
Prétest	73	57,5	0	0	27	46,6	70	83,3	170	58,6
Post-test	116	91,3	11	52,4	44	75,9	75	89,3	246	84,8
Différences	43	33,8	11	52,4	17	29,3	5	6	76	26,2
			N : 71				N : 5		N : 76	
			% : 34,5				% : 6		% : 26,2	

1.3. Progrès et nombre d'étudiants

L'Université aurait-elle été justifiée de n'accepter à la Faculté des sciences de l'éducation que les 58,6 % des étudiants ayant obtenu 73 % et plus à la dictée du prétest? S'appuyant sur les mêmes bases, quel pourcentage d'étudiants aurait-elle pu admettre après un semestre de "rafraîchissement" en orthographe, que ce "rafraîchissement" s'effectue à l'intérieur d'un cours ou de façon autonome? Le tableau II.16 indique le nombre et le pourcentage d'étudiants qui obtiennent 73 % à la dictée du prétest et du post-test[7].

Dans chaque groupe, le nombre des étudiants qui obtiennent des résultats de 73 % et plus augmente au post-test. Il passe de 170 (58,6 %) à 246 (84,8 %) pour l'ensemble des étudiants. Il semble donc préférable d'attendre au moins un semestre d'études universitaires avant d'évaluer la compétence orthographique des étudiants.

Le groupe 2, le plus faible au prétest, fait le plus de progrès. Le groupe 4, nettement plus fort au départ, est celui qui accuse le moins de progrès au post-test. 76 (26,2 %) nouveaux étudiants ont franchi le cap de 73 %, jugé satisfaisant, à la dictée du post-test. Parmi ces 76 étudiants, 71 ont reçu une aide spécifique.

On ne pouvait attendre beaucoup de progrès de la part du groupe 4, déjà fort au départ et n'étant soumis à aucune intervention spécifique en orthographe. Ce qui est cependant très encourageant, c'est de constater que le groupe 1 qui, au prétest, s'avère beaucoup plus faible que le groupe 4, le dépasse de 2 % au post-test.

Un autre résultat intéressant concerne le groupe 2. Aucun des étudiants de ce groupe n'atteignait le seuil de passage (73 %) au prétest, alors que 52,4 % obtiennent ce résultat au post-test. Cependant, il reste encore 44 (290 - 246) étudiants (15,2 %) qui n'atteignent pas le seuil de 73 % alors que, rappelons-le, ce pourcentage ne nous paraît tout de même pas assez élevé pour de futurs enseignants appelés à faire acquérir l'orthographe à leurs élèves.

---

7. Le seuil de passage de 73 % a été fixé en tenant compte des exigences maximales, pour la fin du primaire, du Programme de français du ministère de l'Éducation.

1.4. Permanence des acquis

Malgré notre optimisme, nous entretenions certaines craintes quant à la durabilité des acquis manifestés au post-test. On nous soufflait d'ailleurs qu'il se pourrait bien que des apprentissages tardifs s'estompent aussi rapidement qu'ils avaient été effectués. Si cela s'avérait exact, toute intervention de rattrapage à l'université équivaudrait à un coup d'épée dans l'eau. Nous avons donc demandé la collaboration des étudiants du groupe 1 du préscolaire-primaire et des groupes 2 et 4 d'orthopédagogie qui terminent leur deuxième année d'université ; la majorité des étudiants du groupe 3 avaient déjà quitté l'université.

Tous les étudiants du groupe 1 présents lors de cette rencontre se sont prêtés de bonne grâce à un troisième test. Ils étaient au nombre de 91, c'est-à-dire 71,7 % de l'échantillon de départ.

Malheureusement, les autres groupes n'ont pas répondu à notre appel avec le même enthousiasme. Les groupes 2 et 4 se sont présentés au dernier test dans une proportion trop faible (28,6 % et 35,8 %) de l'échantillon de départ pour que nous puissions tenir compte de leurs résultats. En effet, seulement six étudiants du groupe 2 et 30 étudiants du groupe 4 ont accepté de passer le troisième test.

TABLEAU II.17

Moyenne des erreurs commises par le groupe 1 aux trois dictées[8]

	Dictée 1 été 1984	Dictée 2 décembre 1984	Dictée 3 mars 1986
Groupe 1			
Nombre de sujets: 127	6,2	3	
Nombre de sujets: 91	5,9	3	1,7

8. Pour les résultats par étudiant, voir l'annexe du document complémentaire en fin d'ouvrage.

Si on établit la moyenne des erreurs à partir du nombre plus restreint de 91 étudiants plutôt que des 127 du groupe initial, on constate qu'il n'existe pas de différence marquée, pour les dictées 1 et 2, entre les moyennes d'erreurs du groupe de départ et celles du groupe rejoint au printemps 1986.

On note aussi que, non seulement les progrès effectués après un trimestre d'interventions se maintiennent mais que les étudiants continuent d'améliorer leur orthographe durant les 15 mois qui suivent. Ils passent d'une moyenne de trois erreurs à une moyenne de 1,7.

Conclusion

Dans cette partie de l'étude, nous avons tenté d'identifier les principales difficultés orthographiques des étudiants universitaires puis de mesurer les progrès orthographiques effectués par ces mêmes étudiants à chacun des items de la dictée. Enfin, nous avons comparé les résultats des groupes, selon les différents types d'intervention auxquels ils avaient été soumis, à un groupe témoin qui n'avait connu aucune intervention spécifique en orthographe.

Les étudiants du groupe 4 ont reçu une incitation à l'attention orthographique, ont évolué dans un climat où l'orthographe est valorisée en soi et pas seulement par l'obligation de passer des tests et ont acquis, peut-être, un niveau supérieur de maturation orthographique. Ces facteurs ont produit chez eux des progrès orthographiques cependant nettement moins élevés que chez les étudiants des autres groupes qui, en plus, avaient connu une intervention spécifique.

Par ailleurs, nous avons souvent constaté auparavant que les étudiants faibles en orthographe, laissés à eux-mêmes, ne parvenaient pas à surmonter leurs difficultés de façon satisfaisante, même s'ils étaient encouragés par les professeurs dès leur première année d'université. Il semble donc encore valable d'intervenir auprès des étudiants universitaires dans le but d'augmenter leurs compétences orthographiques. Après un travail de quatre mois, certaines difficultés persistent: des cas peu employés (modes rares et mots invariables), des cas qui nécessitent réflexion et une véritable compréhension de la langue (participes passés et accords compliqués), des cas d'orthographe d'usage.

Il nous paraissait alors utile de poursuivre ce travail avec les étudiants afin de les aider à observer ces cas, à en tirer des règles, à les appliquer de façon systématique d'abord puis de leur ménager de nombreuses occasions de les utiliser dans leurs propres textes et, enfin, de s'autocorriger.

Une amélioration de l'orthographe grammaticale n'entraîne pas une amélioration de l'orthographe d'usage. Il faudrait, dans une prochaine recherche, ajouter des interventions sur ce plan.

De plus, l'intervention spécifique de rattrapage en orthographe permet à 71 (34,5 %) nouveaux étudiants d'atteindre le seuil de 73 %, alors que la simple maturation ne permet ce bond qu'à 6 % des étudiants d'un groupe déjà fort au départ.

Les résultats des différents groupes nous donnent des indications nettes. Tous les groupes expérimentaux progressent plus que le groupe témoin.

De plus, cette recherche nous fournit des indications précieuses sur les principales erreurs des étudiants, ce qui peut nous permettre de prévoir des interventions et des outils pédagogiques particulièrement utiles aux niveaux universitaire et préuniversitaire.

Loin de s'estomper, plus d'un an après les interventions, les progrès effectués par les étudiants s'intensifient. Une rencontre nous a permis de constater non seulement des progrès accrus mais encore le maintien de l'intérêt pour la qualité de l'écriture chez les étudiants du groupe 1.

2. LE QUESTIONNAIRE

Dans cette partie, nous analyserons les perceptions des causes des difficultés reliées à l'histoire personnelle des sujets, perceptions recueillies à l'aide d'un questionnaire.

Lors de la première rencontre d'intervention avec les étudiants du groupe 1, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire

sur leurs perceptions et souvenirs en ce qui a trait à l'orthographe (voir l'annexe D).

112 étudiants ont rempli ce questionnaire avant de connaître leurs résultats au prétest, ces résultats ayant par la suite été comparés à leurs réponses.

Ces 112 étudiants se répartissent comme suit:

- 48 faibles (moins de 73 % au prétest);
- 64 forts (73 % et plus au prétest).

Dans l'analyse qui suit, on remarquera que le total des réponses dépasse souvent le nombre de répondants, car certains répondants donnaient plus d'une réponse ou plus d'une nuance à leurs réponses.

Question n° 1: As-tu un sentiment de compétence vis-à-vis de l'orthographe?

TABLEAU II.18

Sentiment de compétence des étudiants vis-à-vis de l'orthographe

	Forts		Faibles		Total	
Perception	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Positive	39	61	18	38	57	51
Négative	10	16	25	52	35	31
Indécise	15	23	5	10	20	18
Total	64	100	48	100	112	100

Les étudiants forts, à perception positive (61 %), ont une vision juste d'eux-mêmes tandis que les étudiants faibles, à perception positive (38 %), ont une vision fausse de leur réalité. Il faut cependant remarquer que, parmi ces derniers, huit ont obtenu d'excellents résultats au post-test. S'étaient-ils vraiment rendu justice au prétest? En situation normale d'écriture, leurs résultats se rapprocheraient-ils davantage de leurs perceptions?

TABLEAU II.19

Correspondance entre le sentiment de compétence orthographique des étudiants et leur résultat au prétest

Étudiants	Perceptions		
	Correctes	Incorrectes	Ambivalentes
Forts et faibles ensemble	57 %	25 %	18 %

Le tableau II.19 montre bien que, dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des étudiants ont un sentiment juste de leur compétence orthographique.

Nos résultats semblent confirmer, du moins pour l'essentiel mais avec moins de force cependant, ceux de Louise Desjardins et de Michèle Tournier (1980, p. 12) qui notent une forte corrélation entre la moyenne au test TEFEC et la perception qu'ont les étudiants de leur compétence orthographique. "On se rend également compte que les étudiant(e)s ont un regard critique assez juste en ce qui concerne la qualité de leur langue écrite lorsqu'on leur demande d'évaluer dans quelle mesure ils (elles) font ou non des fautes de français dans les textes qu'ils (elles) écrivent."

Par contre, on peut se demander, dans le cas des faibles surtout qui ne reconnaissent leur faiblesse qu'à 52 %, dans quelle mesure l'établissement scolaire les aide à identifier leurs propres difficultés ou encore dans quelle mesure leur sentiment d'incompétence avoué pour eux-mêmes ne serait pas confirmé par les professeurs qui leur enseignent. Du moins, on dirait que bon nombre d'étudiants attendent la confirmation d'un professeur pour s'avouer faibles en orthographe; de fait, plusieurs nous ont déclaré être très surpris d'apprendre qu'ils avaient des faiblesses en orthographe. "On ne m'avait jamais dit cela auparavant", nous ont confié certains d'entre eux.

Question n° 2: D'après toi, qui ou quoi en est responsable?

Nous avons reçu plusieurs types de réponses à cette question et nous avons tenté un regroupement des types les plus nombreux.

Réponses de premier type: Moi (51 remarques)

51 étudiants se jugent un agent important de leurs succès en orthographe (31) ou de leurs difficultés (20).

Les jugements positifs mentionnent:

- leurs aptitudes personnelles;
- leurs capacités d'attention;
- leur mémoire;
- leurs goûts, leurs intérêts;
- leur volonté et leurs efforts;
- leurs convictions;
- leur fierté d'être Québécois;
- leur étude assidue au secondaire;
- leurs habitudes de lecture et d'écriture.

Les jugements négatifs des étudiants font porter la responsabilité de leur incompétence sur leurs difficultés personnelles à être attentifs, à observer ou à comprendre.

Réponses de deuxième type: Mes parents (15 remarques)

11 jugements sont positifs et mentionnent soit le père, soit la mère: l'attention accordée par eux à l'éducation, à l'orthographe; leur aide et leurs exigences; le métier d'enseignant du père ou de la mère; un apprentissage précoce favorisé par une mère enseignante.

Quatre jugements sont négatifs et accusent soit l'exigence exagérée du père, soit la faiblesse en français ou le laisser-aller des parents.

Réponses de troisième type: L'école (107 remarques)

29 commentaires portent sur les professeurs.

Il est question soit des enseignants du primaire, soit de ceux du secondaire. 20 jugements sont positifs; huit mentionnent des enseignants du primaire et huit des enseignants du secondaire. Quatre parlent en général de leurs compétences personnelles.
Neuf jugements négatifs mentionnent le manque d'intérêt des enseignants et leur incompétence orthographique.

51 commentaires portent sur l'enseignement reçu.

En général: 14 réponses sont positives et six sont négatives.

Au primaire: neuf réponses sont positives et cinq sont négatives.

Au secondaire: six réponses sont positives et six sont négatives.

Au collégial: une réponse est positive et trois sont négatives.

Un étudiant mentionne ses études en anglais jusqu'en deuxième année du secondaire comme cause de ses difficultés.

Les opinions semblent bien divisées et influencées par la réponse à la première question qui portait sur le sentiment de compétence à l'égard de l'orthographe.

27 commentaires portent sur les techniques et les méthodes

15 remarques sont positives et 12 remarques sont négatives.

La lecture est identifiée comme un facteur très positif dans l'acquisition de l'orthographe. La dictée est aussi mentionnée comme technique utile et jamais blâmée. Les changements de méthode et l'absence d'enseignement des règles, les programmes du ministère, les méthodes phonétiques, les cours trop axés sur l'oral au détriment de l'écrit, le manque de pratique en écriture sont identifiés comme des causes d'incompétence ou tout au moins de difficultés.

Question n° 3: Te sens-tu coupable, mal à l'aise, indifférent, quand on t'indique une erreur d'orthographe?

18 étudiants se sentent "coupables"
78 sont "mal à l'aise"
9 sont "indifférents"
1 est content
6 n'indiquent rien

Cette répartition des réponses démontre que non seulement la majorité des étudiants attachent de l'importance à l'orthographe mais que cette dernière contribuerait à déterminer une perception négative ou positive d'eux-mêmes.

Question n° 4: Souhaites-tu améliorer ta compétence orthographique?

Un seul étudiant ne répond pas à cette question. Les autres, qu'ils soient faibles ou forts, sont unanimes et le manifestent souvent sur un "ton" décidé: "Et comment!"

Pourquoi?

Les réponses sont diversifiées mais concernent toutes, soit le moi (se sentir fier, être à l'aise, afficher une bonne instruction), soit la communication ou l'enseignement.

Question n° 5: T'a-t-on enseigné l'orthographe?

- Au premier cycle du primaire?
- Au deuxième cycle du primaire?
- Au secondaire?
- Au cégep?

Lorsque l'on compare cycle par cycle l'enseignement de l'orthographe, on réalise qu'il a été donné presque également au groupe faible et au groupe fort durant le cours primaire. Par contre, au secondaire, les étudiants forts ont reçu, en plus grand nombre, un enseignement de l'orthographe. Au collégial, un peu plus d'étudiants faibles ont reçu un enseignement en orthographe.

Si les souvenirs des étudiants sont exacts, et ils ont des chances de l'être en ce qui concerne le secondaire et le collégial, ils nous laissent supposer qu'un enseignement de l'orthographe durant le cours secondaire pourrait constituer un des facteurs de performance dans cette discipline.

Voici maintenant un tableau qui illustre les cycles des études à travers lesquels les étudiants reconnaissent avoir reçu un enseignement de l'orthographe.

TABLEAU II.20

Cycles d'enseignement de l'orthographe

Étudiants	Premier cycle du primaire (trois ans)		Deuxième cycle du primaire (trois ans)		Secondaire (cinq ans)		Collégial (deux ans)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Faibles (48)	40	83,33	45	93,75	38	79,16	19	39,58
Forts (64)	55	85,93	61	95,31	60	93,75	20	31,25
Total	95	84,82	106	94,64	98	87,50	39	34,82

On constate que l'enseignement de l'orthographe se fait surtout, dans l'ordre, au deuxième cycle du primaire puis au secondaire et au premier cycle du primaire. Enfin, cet enseignement paraît peu dispensé au collégial.

Ce questionnaire ne tient compte que des perceptions des étudiants. Nous ne voudrions pas, par conséquent, induire de ces données des conclusions de faits. Nous les considérons simplement comme des indications qu'il vaudrait la peine d'approfondir dans une recherche future.

Nous résumons ici ces données. 43 % des étudiants (les non-correspondants et les indécis) n'ont pas une vision juste de leurs performances orthographiques. On aurait négligé de les renseigner sur ce point.

- Les étudiants identifient plusieurs responsables de leurs performances en orthographe. Les premiers responsables sont l'école, puis viennent eux-mêmes et, enfin, les parents. Le type d'enseignement, méthodes et techniques, joue également un grand rôle.

- Une absence de motivation ne semble pas être la cause de la "crise d'orthographe" traversée par les jeunes.

- L'enseignement de l'orthographe semble mieux assuré au deuxième cycle du primaire qu'à tous les autres cycles et particulièrement négligé au niveau collégial, impression qui rejoint celle des étudiants interrogés à ce sujet par Louise Desjardins et Michèle Tournier (1980, p. 19). Les résultats obtenus au prétest montrent cependant qu'il y aurait lieu de poursuivre cet enseignement jusqu'à l'université. Les étudiants forts semblent plus nombreux à avoir bénéficié d'un enseignement au secondaire qui pourrait être déterminant dans la mise en place des réflexes orthographiques.

3. L'EXERCICE D'OBJECTIVATION

Cette partie de l'étude traitera des perceptions des causes des erreurs et des réussites reliées aux mécanismes d'écriture de chacun.

À partir d'un exercice d'objectivation réalisé avec deux sous-groupes du groupe 1, nous avons analysé l'explication que donnaient ces 48 étudiants de leurs erreurs ou réussites orthographiques.

Notre objectif étant ici d'ordre plutôt général, nous analyserons les résultats pris globalement, sans différencier les forts et les faibles. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de caractériser plus finement les groupes pour obtenir des résultats plus nuancés. Cet exercice a été mené à partir d'une dictée dont les phrases provenaient de l'imagination des étudiants réunis en équipes à cette fin (voir l'annexe E).

Après avoir écrit et corrigé la dictée, les étudiants devaient justifier plus particulièrement l'orthographe de 20 mots choisis par nous à l'intérieur du texte. Le tableau II.21 présente la liste des mots et le type d'erreurs qu'ils ont pu susciter.

TABLEAU II.21

Mots faisant l'objet de l'exercice d'objectivation et types d'erreurs relevées pour chacun d'eux

Liste de mots	Usage	Grammaire
1. Subrepticement	X	
2. Parcimonieusement	X	
3. Baldaquin	X	
4. Payé		X
5. Vingt		X
6. Pris		X
7. Apporté	X	X
8. Demi-journées		X
9. Atmosphère polluée	X	X
10. Fut		X
11. Cueillait	X	X
12. Confectionnait	X	X
13. Sesterces	X	X
14. A		X
15. Aurore	X	
16. Longueuil	X	
17. Homosexuels	X	X
18. Châtain	X	X
19. Baba au rhum	X	X
20. Rhinocéros	X	
Total	14	14

Sur ces 20 mots, dont la moitié présentait un niveau assez élevé de difficulté, nous avons relevé à travers les écrits des étudiants 14 erreurs d'orthographe d'usage et également 14 erreurs d'orthographe grammaticale.

Les étudiants devaient d'abord spécifier s'ils avaient bien ou mal orthographié chaque mot et expliquer:

- quand ils l'avaient mal orthographié:

  si leur erreur provenait d'après eux d'une inattention, d'une méconnaissance de l'usage, de la règle ou de l'application de cette dernière (voir le tableau II.22);

- quand ils l'avaient bien orthographié:

  si leur réussite provenait d'une approximation, d'un automatisme (c'est-à-dire d'une connaissance appliquée instantanément, sans besoin de réflexion) ou d'une identification d'une difficulté conduisant à recourir à des moyens externes (dictionnaires-lexiques ou de conjugaisons), à des moyens mnémotechniques ou à des règles (voir le tableau II.23).

Le corpus fourni, lors de cet exercice d'objectivation, compte 306 erreurs et 798 réussites. Le tableau II.22 donne la répartition des causes d'erreurs identifiées par les étudiants.

TABLEAU II.22

Répartition des causes des erreurs identifiées par les étudiants

	Méconnaissance de			
Inattention	la règle	l'application de la règle	l'usage	Total
68	116	10	112	306
22 %	38 %	3 %	37 %	100 %

Ce tableau illustre que les principales causes d'erreurs orthographiques identifiées par les étudiants relèvent d'abord de leur méconnaissance de la règle de grammaire, puis de leur méconnaissance de l'usage.

Par conséquent, ce ne serait ni l'inattention ni le manque de capacité à appliquer une règle mais bien la méconnaissance des règles ou de l'usage qui occasionne le plus d'erreurs.

Le tableau II.23 expose maintenant la répartition des causes des réussites orthographiques identifiées par les étudiants.

TABLEAU II.23

Répartition des causes des réussites identifiées par les étudiants

Approximation	Identification d'une difficulté conduisant à recourir à des			Automatisme	Total
	moyens extérieurs	moyens mnémotechniques	règles connues		
16	66	26	142	548	798[a]
2 %	8 %	3 %	18 %	69 %	100 %

a: Si le nombre total des réussites et des erreurs (798 réussites + 306 erreurs = 1 104) est supérieur au nombre de mots analysés (48 étudiants x 20 mots = 960 mots), c'est que certains mots ont été analysés à plus d'un point de vue.

Le tableau II.23 montre très nettement que l'automatisme est considéré par les étudiants comme la principale cause d'une réussite orthographique (69 % des cas). Cet automatisme touche autant l'orthographe d'usage que l'orthographe grammaticale. Par exemple, la réussite de la règle d'accord de l'adjectif "polluë" dans "l'atmosphère polluëe" peut, pour certains, être considérée comme un automatisme (voir l'annexe E, objectivation n° 9). Quant aux autres causes de la réussite orthographique perçues par les étudiants, nous constatons qu'elles se retrouvent dans l'approximation (2 %), les recours aux moyens extérieurs (8 %) ou mnémotechniques (3 %) et dans la connaissance des règles (18 %), soit seulement 31 % en tout.

Il est intéressant de constater que ces résultats confirment en quelque sorte le sens des explications que donne le ministère de

l'Éducation dans son matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire (1981). En effet, l'auteur de ce document présente un exemple de fonctionnement des mécanismes d'anticipation et d'objectivation où il dit que "même un bon scripteur ne maîtrise pas entièrement l'orthographe. Souvent, il orthographie avec une certaine approximation. [...] Les connaissances sur lesquelles il s'appuie sont implicites la plupart du temps, il procède soit par analogie, soit en généralisant la règle." (1981, p. 32).

Enfin, nous pouvons déduire, à partir du tableau II.23, que, dans 21 % des cas (18 % + 3 %), les étudiants ont réussi à écrire correctement les mots de façon autonome en ayant recours à la règle ou à un moyen mnémotechnique. Encore là, il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure les bons et les moins bons étudiants ont recours à ces règles et moyens mnémotechniques.

Conclusion

Si le petit nombre d'éléments de notre corpus nous permet difficilement de généraliser, il nous permet cependant de déterminer que la méconnaissance de la règle de grammaire et de l'orthographe de mots rarement employés s'avère, d'après les étudiants, leurs principales causes d'erreurs orthographiques et que les automatismes constituent, d'après eux, les principales causes de leurs réussites.

L'expérience montre que même le bon scripteur recourt parfois à des aides extérieures lorsqu'il doit écrire des mots qu'il emploie peu souvent. N'est-il pas plus important, dans ces situations exceptionnelles, d'avoir développé l'habitude du doute et de l'effort qui peut entraîner le recours au dictionnaire que de connaître l'orthographe de tous les mots de notre langue?

Par contre, que la situation d'écriture soit normale ou exceptionnelle, le scripteur a sans cesse à appliquer des règles de grammaire qu'il doit forcément connaître.

L'apprentissage des règles n'exige-t-il pas une capacité d'abstraction, de généralisation et de formalisation plus présente à partir de l'âge de 12 ans, âge de l'entrée au secondaire? Or, les étudiants faibles précisent que c'est justement à partir de ce niveau qu'ils ont le moins reçu d'enseignement de l'orthographe.

Marie Trottier (1979) conclut, de son Étude sur la relation entre l'orthographe grammaticale et le développement de la pensée logique:

> Nous avons pu entrevoir que de nombreux cas d'accords (écran, participe passé, sujet inversé, etc.) pouvaient parfois faire appel à un raisonnement de type formel, donc inaccessible à un bon nombre d'enfants qui n'auraient pas encore les structures opératoires adéquates pour comprendre et résoudre des phénomènes orthographiques qui ne sont malheureusement pas du domaine du "par coeur" ou du conditionnement opérant [...]. (p. 84).

Nos faibles en orthographe ne seraient-ils pas ceux-là à qui on n'enseignait plus l'orthographe alors qu'ils avaient enfin acquis la maturité nécessaire pour comprendre les relations qui existent entre les mots d'une phrase?

Cela ne veut pas dire qu'on devrait abandonner l'enseignement de l'orthographe d'usage et grammaticale au primaire. N'oublions pas que les étudiants interrogés identifient le deuxième cycle du primaire comme un temps fort d'apprentissage. Rappelons aussi que les petits écoliers de 1961 avaient réussi à maîtriser de façon satisfaisante cette orthographe grammaticale ainsi que le démontrent leurs résultats à la dictée "Les fleurs".

S'il est vrai que le recours occasionnel à des moyens extérieurs entraîne une réussite, n'est-ce pas un handicap que de devoir y recourir à tout propos?

Une pédagogie centrée sur les moyens mnémotechniques, la connaissance de règles et le réflexe orthographique ne développerait-elle pas plus rapidement l'autonomie du scripteur? En d'autres termes, on peut se demander quelle place peuvent ou doivent prendre les moyens mnémotechniques et les règles par rapport au recours à des ressources externes. Les résultats de notre étude nous amènent à croire que la résolution du problème orthographique se fait, quand l'automatisme n'est pas acquis, tout d'abord grâce à la connaissance de règles et à des moyens mnémotechniques (21 % des cas), puis ensuite à l'aide de l'outil externe et de l'approximation (10 % des cas).

CONCLUSION

Notre recherche a permis d'identifier les principales difficultés orthographiques des étudiants universitaires admis aux sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, en orthopédagogie et au préscolaire-primaire. Un test nous a révélé que seulement 58,6 % d'entre eux ne présentent pas de graves lacunes dans la maîtrise de l'orthographe. Cependant, après quatre mois pendant lesquels 71 % des étudiants ont été soumis à une intervention spécifique, 84,8 % des étudiants obtiennent des résultats satisfaisants.

Non seulement ces progrès subsistent 15 mois plus tard mais ils s'intensifient puisque tous les étudiants du groupe 1 (préscolaire-primaire) réussissent le troisième test de façon satisfaisante.

Ces résultats nous paraissent particulièrement intéressants parce que la majorité des étudiants se sentaient mal à l'aise ou coupables de leurs faiblesses en orthographe et que cette amélioration va sans doute leur permettre d'augmenter leur estime personnelle et leur confiance en eux. Ils ont manifesté beaucoup de satisfaction quand ils ont appris qu'on allait tenter de les aider à solutionner leurs problèmes, d'autant plus qu'ils contestaient la qualité de l'enseignement de l'orthographe qu'ils avaient reçu antérieurement et spécialement au secondaire, alors que, par ailleurs, leur formation orthographique leur paraissait satisfaisante au niveau primaire.

Ainsi, la maturation seule ne semblerait pas suffisante pour permettre aux jeunes d'acquérir une orthographe correcte. Par contre, après une session d'enseignement adapté à leurs difficultés à leur entrée à l'université, ils semblent capables de poursuivre seuls les apprentissages. Faut-il donc attendre l'université pour améliorer les acquis du primaire? Nous ne le croyons pas.

Les erreurs commises par le plus grand nombre d'étudiants (39 %) au prétest portent sur le verbe et persistent, chez un bon nombre (21,3 %), même après quatre mois d'intervention. Roberge (1984) relève aussi le verbe comme la plus grande source d'erreurs chez ses écoliers et cela n'est pas étonnant car c'est l'élément qui, dans le discours, connaît les plus nombreuses variations. La difficulté la plus grande se situe, chez nos étudiants, dans l'emploi de modes rares à l'écrit : subjonctif et impératif (70 %). Nous pensons qu'une stratégie adéquate pourrait consister à comparer ces erreurs aux conjugaisons exactes (dictionnaire, grammaire, mémo) et à classer les verbes écrits selon leurs finales pour enfin tirer des lois de ces classifications. Enfin, les étudiants devraient être mis en situation de réutiliser fréquemment ces modes afin d'acquérir des automatismes. Ce travail devrait débuter au primaire et se poursuivre jusqu'à ce que chacun sache employer ces temps correctement.

Plus graves nous paraissent les erreurs de participe passé (40 %) et d'accord du verbe avec un sujet séparé de lui par un écran (54 %). Ces deux types de cas nécessitent, jusqu'à l'acquisition de l'automatisme, une véritable réflexion sur la langue, réflexion dont certains semblent incapables. Ici, plus qu'ailleurs peut-être, nous devrions chercher à améliorer les stratégies d'intervention. Au prétest, 37 % des étudiants commettent des erreurs sur des cas de mots invariables à l'intérieur de deux expressions: les "tout-petits" et une "demi-heure". Ces erreurs persistent au post-test et cela s'expliquerait par le fait qu'il s'agit là d'expressions que l'on n'a pas souvent l'occasion d'écrire. Il faudrait, nous semble-t-il, recenser les quelques cas semblables contenus dans la grammaire et peut-être les enseigner comme on le faisait traditionnellement. Les cas simples d'accord du verbe, l'infinitif, les cas d'homonymie ont été acquis de façon satisfaisante par les étudiants au moment du post-test. L'acquisition de l'orthographe d'usage semble cependant plus fragile car elle connaît des pertes au post-test. Il est vrai que nous n'avons fait aucune intervention susceptible d'améliorer l'orthographe d'usage. Peut-être pourrions-nous suggérer aux étudiants de classer les mots qui leur présentent des difficultés (genre, lettres muettes, consonnes doubles, etc.) et de les revoir fréquemment. Nous sommes persuadées que ce travail nécessite un long usage et que, par conséquent, il devrait être entrepris bien avant l'université.

Quant à savoir comment effectuer un rattrapage motivant et efficace, les résultats de notre recherche nous apportent des éléments de réponse intéressants. Tout d'abord, nous pouvons dire que l'entraide s'est avérée un facteur déterminant dans la réussite orthographique du groupe 1[1]. En effet, le travail en trio permettait, en plus d'un allègement de la tâche de correction qui incombe normalement au seul chargé de cours de rattrapage, une implication des sujets dans leur propre démarche de perfectionnement dont ils devaient en définitive rendre compte non seulement à eux-mêmes mais à leurs collègues.

Nos résultats ont permis aussi de montrer qu'une intervention qui s'adapte systématiquement aux erreurs des étudiants et qui vise leur développement professionnel, en plus de leur développement personnel, produit de meilleurs effets qu'une autre qui ne s'adapte qu'occasionnellement à leurs erreurs et ne vise que leur développement personnel en orthographe[2]. Ainsi, travailler à partir des erreurs personnelles des étudiants en fonction non seulement de leur performance personnelle mais aussi en fonction d'une élaboration de stratégies d'enseignement de l'orthographe pour leurs futurs élèves semble, pour nos étudiants-maîtres, une méthode de rattrapage efficace.

Il semble donc plus valorisant de travailler dans une perspective de carrière que dans celle de combler les lacunes du passé. Les étudiants sont plus rassurés lorsqu'ils voient qu'on se penche sur leurs propres difficultés plutôt que sur celles que linguistes ou grammairiens ont pu colliger dans des cahiers d'exercices.

Les étudiants nous indiquent clairement qu'ils connaissent mal les règles d'orthographe. Ils doivent revoir celles sur lesquelles ils achoppent afin de devenir autonomes face à leur écriture. Il semble bien qu'ils auront alors peu de difficulté à appliquer ces règles et que, par conséquent, ils pourront développer de bons réflexes orthographiques.

---

1. La plus ou moins grande efficacité des divers types d'intervention ne peut, à notre avis, être déterminée de façon certaine à partir des résultats de cette recherche dont les visées, rappelons-le, se voulaient exploratoires. La forte différenciation des groupes, au départ, quant à leur taille et quant aux compétences orthographiques révélées par le prétest rend difficile toute comparaison en ce sens.

2. Voir les réserves que nous formulons relativement à la comparaison des résultats en fonction des types d'intervention, dans la note précédente.

Sur le plan didactique, nous pouvons les mettre en situation de découvrir des moyens mnémotechniques utiles à leurs futurs élèves, moyens qui dépanneront également les plus faibles des étudiants-maîtres.

Nous avons évalué à 73 % le seuil orthographique acceptable pour nos étudiants en situation de test et donc de stress. Cette décision, prise dans le cadre de la recherche et non d'une sélection, est un peu arbitraire. Elle se fonde cependant sur les difficultés du test construit à partir d'erreurs relevées dans les travaux d'étudiants universitaires qui devront intervenir au niveau primaire. Aurions-nous dû refuser l'entrée à l'université aux étudiants n'obtenant pas 73 % aux tests d'orthographe? Nous ne l'avons pas cru et nous avons voulu prouver à nos étudiants, autant qu'aux autorités de l'université et à tous ceux qui s'intéressent au maintien d'une bonne qualité de la langue écrite, qu'il est possible d'améliorer son orthographe à l'université. Tous les étudiants aidés et rejoints en mars 1986 (gr. 1) ont franchi le cap de 73 %.

Jusqu'à quel point la baisse de l'orthographe est-elle attribuable à l'enseignement et jusqu'à quel point est-elle due à des facteurs extérieurs? Nous l'ignorons. Il y a place à tout un ensemble de recherches aussi urgentes que passionnantes. Les chercheurs et les enseignants intéressés auront-ils les moyens de les réaliser?

Dans le meilleur des cas, la situation ne s'améliorera pas du jour au lendemain et nous continuerons à recevoir, à l'université, des demandes d'admission d'étudiants présentant des difficultés d'orthographe. Il ne faudrait pas les considérer comme des malades chroniques et contagieux. Malgré une difficulté facile à identifier, plusieurs possèdent des richesses humaines et intellectuelles dont bon nombre d'enfants ont besoin. Nous ne voulons pas qu'elles soient gaspillées à cause des "fautes" d'orthographe qui doivent être corrigées et qui peuvent l'être.

Il nous semble donc important de poursuivre cette recherche, d'améliorer certains éléments et d'en ajouter d'autres. Avant de terminer ce rapport, nous voudrions mentionner des avenues de recherche:

- Raffiner notre grille de classification des erreurs et modifier notre dictée afin qu'elle contienne plus d'items pour chaque catégorie de difficultés orthographiques.

- Comparer les erreurs d'orthographe des étudiants en situation contraignante de reproduction écrite (dictée), de production

(examen), de communication (rédaction d'activités, correspondance) et de libération (texte expressif, écriture automatique).

- Poursuivre la recherche de stratégies d'enseignement reliées à chaque type d'erreurs, préciser ces stratégies afin de pouvoir les communiquer dans un souci d'améliorer l'enseignement de l'orthographe.

- Enfin, favoriser davantage l'entraide et, pour cela, travailler avec les forts sur les plans de l'attitude et de la didactique; mettre au point des stratégies en ce sens afin que la participation des étudiants forts permette un enseignement basé sur les difficultés individuelles. Sans la participation des étudiants, la tâche de recyclage deviendrait vite impossible pour les professeurs, si peu nombreux à la prendre en charge.

Enfin, nous souhaitons que soit lancée une campagne nationale qui ait comme objectif de revaloriser la culture, la connaissance de la langue et le plaisir d'écrire correctement. Enquêtes, médias d'information, quizz et équipes d'animateurs, tout devrait être utilisé (voir: "Championnat de France d'orthographe", Lire, n^{0} 115, avril 1985). Il importe de dépasser la constatation de l'existence d'un problème et de donner le coup de barre vers la conquête de notre langue écrite.

BIBLIOGRAPHIE

Beaulieu, Georges et Michel Paquin (1982), "Le cégépien faible en français, clichés, épreuves et développement", Québec français, mai, n° 46, pp. 86-89.

Blanche Benveniste, C. et A. Chervel (1974), L'orthographe, Paris, Maspéro.

Catach, N. (1973), "L'orthographe", Langue française, n° 20, Paris, Larousse.

Chervel, A. (1977), Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire, Paris, Payot.

Desjardins, Louise et Michèle Tournier (1980), Rapport entre la langue et les apprentissages au niveau collégial. Abrégé, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

Ministère de l'Éducation du Québec (1981), Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français, atelier 4: Le développement de la connaissance du code orthographique. Textes explicatifs. Texte II, pp. 30-37.

Pelchat, Roland (1980), Recherche sur l'acquisition de l'orthographe, "Études et documents", collection Hors Série, Montréal, ministère tère de l'Éducation. Recherche de Bianca Piolat, Monique Lebrun, Claude Séguin, Roland Pelchat.

Pépin, Lorraine (1982), "L'état du français écrit chez les étudiants de niveau universitaire", Québec français, décembre, n° 48, pp. 54-57.

Pivot, Bernard (1985), "Les carnets de Bernard Pivot", Lire, avril, n° 115, pp. 11-15.

Roberge, Albert (1984), Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", n° 41, III-91 p.

Siegel, Sidney (1956), Nonparametrics Statistics, New York, McGraw-Hill.

Thimonnier, R. (1967), Le système graphique du français, Paris, Plon.

Thimonnier, R. (1974), Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française, Paris, Hatier.

Trottier, Marie (1979), Étude sur la relation entre l'orthographe grammaticale et le développement de la pensée logique, Université de Montréal, thèse de maîtrise, orthopédagogie.

ANNEXES

ANNEXE A

La dictée "Les fleurs"

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Service des examens officiels

Certificat d'études primaires

21 juin 1961 — 10 h 15 à 11 h 30

N.B. : Le surveillant lira d'abord à haute voix, en présence des aspirants, le texte de la dictée, puis le dictera lentement en tenant compte des pauses indiquées par les traits obliques et en donnant la ponctuation. Lorsque la dictée aura été écrite, le surveillant la relira lui-même une dernière fois. L'élève ne doit pas transcrire sa dictée.

Les fleurs

"Je me méfierai toujours/ de celui qui n'aime/ ni les fleurs/ ni les enfants",/ écrivait un sage./ Si, à la fenêtre/ d'une humble demeure,/ je vois onduler/ au vent/ quelques fleurs/ bien fraîches/ je dis: "Le travail/ et la bonté/ habitent là."/

Qui n'aime pas/ les fleurs?/ L'enfant/ les effeuille/ sous ses petits doigts;/ la jeune fille/ s'en fait/ un ornement;/ le vieillard/ en recherche/ la vue./ De tous les temps/ et sous tous les climats,/ les hommes ont chéri/ les fleurs./ Dans notre enfance,/ nous les avons aimées;/ nous avons cueilli/ les plus jolies/ et/ elles ont été/ pour nous/ l'objet/ des plus agréables plaisirs./

Que de doux souvenirs/ me rappellent les fleurs!

Tiré de: Albert Roberge (1984), p. 11.

ANNEXE B

Dictée du prétest

PRÉTEST

Dictée

1. Je vous verrai demain. Je serai alors plus enclin à vous écouter.
2. Le moins que je puisse dire c'est que ça m'a plu.
3. Ces gens qui se sont présentés, étaient-ils vraiment faits pour cet emploi?
4. Son erreur, il l'a démentie.
5. Cela a suffi pour rétablir l'ordre.
6. Le problème c'est qu'elle est partie sans se rendre compte que l'enfant s'était fait mal.
7. Beaucoup de monde les aime.
8. On sait pourquoi.
9. Moi-même, mère de cinq enfants, préoccupée de leur sécurité, ne pourrais tolérer un tel laisser-aller.
10. Je travaille avec les tout-petits au moins une demi-heure.

11. Il faut que je voie à cela dès demain.

12. Alexis, prends ta pilule.

ANNEXE C

Équivalence des tests

Résultats permettant de juger de l'équivalence des tests

		Nombre d'erreurs/sujets											Total des erreurs		Moyenne
TOTAL	I	39	3	27	9	8	9	38	32	30	10	3	208		18,9
(Sans dictée)	II	38	5	23	8	9	11	35	15	32	12	11	199		18,1
Vocabulaire	I	4	1	4	2	1	1	7	3	6	3	-	32		2,98
	II	4	3	2	2	1	-	5	3	4	2	2	28		2,54
Morphologie	I	14	1	11	5	5	4	12	11	13	4	2	82		7,45
	II	12	2	7	3	5	8	13	7	11	7	7	81	7,36	
Phrase	I	14	1	10	1	2	2	15	8	9	3	1	66	6,00	
	II	14	-	10	2	-	2	14	3	11	3	2	61		5,50
Orthographe	I	7	-	2	1	-	2	4	10	2	-	-	28		2,54
	II	8	-	4	1	3	1	3	2	7	-	-	29		2,63
Dictée	I	14	1	-	2	5	1	6	4	4	-	-	37		3,36
	II	13	1	3	2	5	2	6	5	5	1	-	43		3,90
TOTAUX	I	53	4	27	11	13	10	44	36	34	10	3	245		22,20
	II	51	6	26	10	14	13	41	20	37	13	11	242		22,00

I = Post-test

II = Prétest

ANNEXE D

Questionnaire sur l'histoire orthographique des étudiants

QUESTIONNAIRE

1. As-tu un sentiment de compétence vis-à-vis de l'orthographe? ___

_____

2. D'aprés toi, qui ou quoi en est responsable? _____

_____

_____

_____

_____

3. Te sens-tu coupable ____ , mal à l'aise ____ , indifférent ____ , quand on t'indique une erreur d'orthographe?

4. Souhaites-tu améliorer ta compétence orthographique? _____

_____

_____

_____

5. T'a-t-on enseigné l'orthographe :

- au premier cycle du primaire? ____
- au deuxième cycle du primaire? ____
- au secondaire? ____
- au cégep? ____

ANNEXE E

Exercice d'objectivation

Phrases suggérées par les étudiants réunis en équipe, colligées et données en dictée par le professeur et objectivation des erreurs et des réussites.

Dictée

1. Nonobstant une inhibition certaine face aux stéréotypes et même aux archétypes contemporains véhiculés en milieu suburbain, le quincaillier cueillait parcimonieusement, subrepticement de fascinants chrysanthèmes dont il se confectionnait un sommier pour son lit à baldaquin.

2. Nostradamus a payé sa hyène approximativement quatre-vingt-dix-sept sesterces.

3. Le médecin a pris son scalpel et a pratiqué une hystérectomie sur la sentinelle; la contremaîtresse lui a apporté des glaïeuls.

4. Dès l'aurore, une coïncidence fit qu'elle se retrouva quelque trois milles plus loin.

5. Parmi les deux demi-journées, les grands-parents attrapèrent des oiseaux-mouches volant dans l'atmosphère polluée.

6. L'ogre de Lonqueuil fut assailli par un rhinocéros excité qui venait de Tchécoslovaquie.

7. Les homosexuels châtains chérissent les babas au rhum sans oeufs.

Objectivation

Exemple d'exercice d'objectivation des réussites et des erreurs effectué par une étudiante:

1. Subreptissement - subrepticement :
   Je ne connaissais pas ce mot, mais je savais qu'il y avait un "s" de trop, pour le "c", j'ai dû regarder dans le dictionnaire.

2. Parsimonieusement - parcimonieusement :
   Je ne connaissait [sic] pas ce mot, j'ai dû regarder dans le dictionnaire.

3. Baldequin - baldaquin :
Je savais qu'il fallait mettre un "q" mais je croyais que le mot était "baldequin". J'ai donc regardé dans le dictionnaire.

4. Payé :
Je savais que le participe passé avec l'auxilière [sic] avoir s'accorde en genre et en nombre si placé avant et j'ai bien appliqué la règle.

5. Vingt :
Je savais que "vingt" ne prennait [sic] pas de "s" car il se terminait par l'adjectif numéral.

6. Prit - pris :
J'aurais dû y penser car je connais la règle et je sais que pris fait prise au féminin.

7. Apporté :
"Apporté" est pour moi un automatisme.

8. Demis-journées - demi-journées :
J'ai dû regarder dans la grammaire.

9. Atmosphère polluée :
Automatisme car je sais que "atmosphère" est féminin, donc que "pollué" prend un "e".

10. Fut :
J'ai écris [sic] "fut" instinctivement sans accent circonflexe.

11. Cueillait :
Je savais comment l'écrire mais j'ai regardé quand même dans le dictionnaire pour être certaine.

12. Confectionnait :
Confectionner est pour moi un automatisme.

13. Cesterces - sesterces :
J'ai dû regarder dans le dictionnaire car je ne connaissais pas ce mot.

14. A :
En l'écrivant, je l'ai remplacé par "avait", j'ai donc su qu'il prennait [sic] pas d'accent.

15. Aurore :
Je l'ai écrit avec "au" mais j'ai quand même vérifié dans le dictionnaire.

16. Longueuil :
Automatisme, je m'en suis souvenu [sic] de la dernière fois [sic], car nous l'avons déjà utilisé dans un autre exercise [sic].

17. Homosexuels :
"Homosexuels" est pour moi un automatisme.

18. Châtain :
J'ai fais [sic] cette erreur lors de notre description physique et je m'en souviens donc je crois que c'est rendu un automatisme.

19. Babas au rhum :
C'est pour moi un automatisme.

20. Rhinocéros :
"Rhinocéros" est pour moi un automatisme.

ANNEXE F

Tableaux de la distribution des résultats au prétest

Groupe 1

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au prétest

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	10.	1	0,8	0,8	0,8
	13.	2	1,6	1,6	2,4
	14.	2	1,6	1,6	3,9
	15.	6	4,7	4,7	8,7
	16.	13	10,2	10,2	18,9
	17.	17	13,4	13,4	32,3
	18.	13	10,2	10,2	42,5
	19.	19	15,0	15,0	57,5
	20.	22	17,3	17,3	74,8
	21.	14	11,0	11,0	85,8
	22.	9	7,1	7,1	92,9
	23.	7	5,5	5,5	98,4
	24.	2	1,6	1,6	100,0
	TOTAL	127	100,0	100,0	

Moyenne 18,795 Écart type 0,225 Médiane 19,000

Groupe 2

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au prétest

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	12.	1	4,8	4,8	4,8
	13.	1	4,8	4,8	9,5
	14.	1	4,8	4,8	14,3
	15.	3	14,3	14,3	28,6
	16.	8	38,1	38,1	66,7
	17.	4	17,0	19,0	85,7
	18.	3	14,3	14,3	100,0
	TOTAL	21	100,0	100,0	

Moyenne	15,905	Écart type	0,337	Médiane	16,063

Groupe 3

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au prétest

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	12.	2	3,4	3,4	3,4
	14.	2	3,4	3,4	6,9
	15.	4	6,9	6,9	13,8
	16.	3	5,2	5,2	19,0
	17.	6	10,3	10,3	29,3
	18.	14	24,1	24,1	53,4
	19.	11	19,0	19,0	72,4
	20.	6	10,3	10,3	82,8
	21.	7	12,1	12,1	94,8
	22.	2	3,4	3,4	98,3
	23.	1	1,7	1,7	100,0
	TOTAL	58	100,0	100,0	

Moyenne	18,224	Écart type	0,306	Médiane	18,357

Groupe 4

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au prétest

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	11.	1	1,2	1,2	1,2
	14.	1	1,2	1,2	2,4
	16.	1	1,2	1,2	3,6
	17.	6	7,1	7,1	10,7
	18.	5	6,0	6,0	16,7
	19.	17	20,2	20,2	36,9
	20.	16	19,0	19,0	56,0
	21.	18	21,4	21,4	77,4
	22.	11	13,1	13,1	90,5
	23.	7	8,3	8,3	98,8
	24.	1	1,2	1,2	100,0
	TOTAL	84	100,0	100,0	

Moyenne	20,012	Écart type	0,227	Médiane	20,188

Groupes 1, 2, 3, 4

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au prétest

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	10.	1	0,3	0,3	0,3
	11.	1	0,3	0,3	0,7
	12.	3	1,0	1,0	1,7
	13.	3	1,0	1,0	2,8
	14.	6	2,1	2,1	4,8
	15.	13	4,5	4,5	9,3
	16.	25	8,6	8,6	17,9
	17.	33	11,4	11,4	29,3
	18.	35	12,1	12,1	41,4
	19.	47	16,2	16,2	57,6
	20.	44	15,2	15,2	72,8
	21.	39	13,4	13,4	86,2
	22.	22	7,6	7,6	93,8
	23.	15	5,2	5,2	99,0
	24.	3	1,0	1,0	100,0
	TOTAL	290	100,0	100,0	

Moyenne	18,824	Écart type	0,149	Médiane	19,032

ANNEXE G

Tableaux de la distribution des résultats au post-test

Groupe 1

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au post-test

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	14.	2	1,6	1,6	1,6
	16.	3	2,4	2,4	3,9
	17.	3	2,4	2,4	6,3
	18.	3	2,4	2,4	8,7
	19.	6	4,7	4,7	13,4
	20.	12	9,4	9,4	22,8
	21.	13	10,2	10,2	33,1
	22.	19	15,0	15,0	48,0
	23.	28	22,0	22,0	70,1
	24.	23	18,1	18,1	88,2
	25.	15	11,8	11,8	100,0
	TOTAL	127	100,0	100,0	

Moyenne	22,024	Écart type	0,213	Médiane	22,589

Groupe 2

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au post-test

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	13.	1	4,8	4,8	4,8
	14.	1	4,8	4,8	9,5
	15.	1	4,8	4,8	14,3
	16.	3	14,3	14,3	28,6
	17.	1	4,8	4,8	33,3
	18.	3	14,3	14,3	47,6
	19.	2	9,5	9,5	57,1
	20.	5	23,8	23,8	81,0
	21.	1	4,8	4,8	85,7
	22.	3	14,3	14,3	100,0
	TOTAL	21	100,0	100,0	

Moyenne	18,381	Écart type	0,575	Médiane	18,750

Groupe 3

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants (fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au post-test.

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	14.	1	1,7	1,7	1,7
	16.	2	3,4	3,4	5,2
	17.	4	6,7	6,9	12,1
	18.	7	12,1	12,1	24,1
	19.	9	15,5	15,5	39,7
	20.	7	12,1	12,1	51,7
	21.	14	24,1	24,1	75,9
	22.	8	13,8	13,8	89,7
	23.	3	5,2	5,2	94,8
	24.	3	5,2	5,2	100,0
	TOTAL	58	100,0	100,0	

Moyenne	20,034	Écart type	0,281	Médiane	20,357

Groupe 4

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au post-test

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	14.	1	1,2	1,2	1,2
	16.	2	2,4	2,4	3,6
	17.	3	3,6	3,6	7,1
	18.	3	3,6	3,6	10,7
	19.	9	10,7	10,7	21,4
	20.	14	16,7	16,7	38,1
	21.	16	19,0	19,0	57,1
	22.	12	14,3	14,3	71,4
	23.	20	23,8	23,8	95,2
	24.	4	4,8	4,8	100,0
	TOTAL	84	100,0	100,0	

Moyenne	20,929	Écart type	0,225	Médiane	21,125

Groupes 1, 2, 3, 4

Nombre d'items réussis (code) par nombre d'étudiants
(fréquence absolue, relative, ajustée et cumulative) au post-test

Catégorie	Code	Fréquence absolue	Fréquence relative %	Fréquence ajustée %	Fréquence cumulative %
	13.	1	^,3	0,3	0,3
	14.	5	1,7	1,7	2,1
	15.	1	0,3	0,3	2,4
	16.	10	3,4	3,4	5,9
	17.	11	3,8	3,8	9,7
	18.	16	5,5	5,5	15,2
	19.	26	9,0	9,0	24,1
	20.	38	13,1	13,1	37,2
	21.	44	15,2	15,2	52,4
	22.	42	14,5	14,5	66,9
	23.	51	17,6	17,6	84,5
	24.	30	10,3	10,3	94,8
	25.	15	5,2	5,2	100,0
	TOTAL	290	100,0	100,0	

Moyenne	21,045	Écart type	0,147	Médiane	21,341

DOCUMENT COMPLÉMENTAIRE

Ce document complémentaire est constitué d'un bilan préparé à l'intention de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Nous le joignons au présent rapport dans le but d'aider le lecteur à mieux circonscrire la place de la dictée à travers l'ensemble du test et d'apporter des informations supplémentaires sur une façon d'intervenir auprès des étudiants faibles en orthographe.

Avril 1986

BILAN D'UNE EXPÉRIENCE

Intervention en orthographe auprès d'étudiants universitaires inscrits à la formation des maîtres

Depuis quelques années, nous étions inquiètes et déçues de constater la baisse de la compétence en français écrit de nos étudiants inscrits à la formation des maîtres au préscolaire-primaire.

En mai 1984, un questionnaire, envoyé par le Conseil de la langue française, portant sur les modalités de rattrapage orthographique effectué dans les universités, nous a fait prendre conscience que notre université n'était probablement pas la seule à accueillir et à diplômer des étudiants faibles en orthographe. Ce questionnaire nous a aussi permis de nous interroger sur la valeur de l'encadrement que nous avions fourni depuis deux ans à ces mêmes étudiants.

Cet encadrement avait consisté soit en la correction personnalisée de textes, soit en une aide hors programme offerte par une chargée de cours ou encore soit en des cours par correspondance: CAFÉ[1]. Ces cours étaient pris sur une base volontaire et, aux dires de certaines chargées de cours et des étudiants concernés, ni l'une ni l'autre de ces formules pédagogiques ne semblaient apporter les résultats escomptés: ratio trop élevé pour la correction individualisée, taux d'absentéisme très grand dans les cours hors programme, contenu des cours par correspondance trop éloigné des besoins spécifiques de nos étudiants, etc.

Bref, devant ces résultats plutôt décourageants, nous avons voulu continuer à aider les étudiants mais en leur proposant, cette fois, une formule de cours de rattrapage mieux intégrée à leur programme de formation des maîtres. Avant d'entreprendre notre intervention, nous avons cru important de nous poser les questions suivantes:

---

1. CAFÉ: cours autodidactique de français écrit.

a) Les étudiants éprouvent-ils des difficultés assez marquées pour nécessiter une intervention?

b) Où se situent leurs principales difficultés : en vocabulaire, en morphologie, en phraséologie, en orthographe?

c) Quel type d'interventions est le plus rentable pour aider les faibles en orthographe?

d) Une récupération sur le plan de l'orthographe est-elle possible?

Si oui, quelle proportion d'étudiants peuvent progresser de façon satisfaisante en un trimestre?

e) Les progrès effectués s'estompent-ils plus d'un an après l'intervention?

Pour répondre aux deux premières questions, nous avons fait passer un test aux étudiants de première année du baccalauréat, au moment de leur inscription, et aux étudiants de deuxième et de troisième années, déjà inscrits à un cours de rattrapage. Pour répondre aux autres questions, il fallait expérimenter de façon plus systématique différents types d'interventions et faire passer des post-tests équivalents du premier, immédiatement après les interventions et plus d'un an plus tard. C'est ce que nous avons fait.

Dans ce qui va suivre, nous exposerons le déroulement chronologique de cette recherche. Tout d'abord, nous verrons, à l'aide d'un prétest dont nous identifierons les limites, dans quelle mesure les difficultés des étudiants justifiaient une intervention spécifique en orthographe. Nous décrirons ensuite le genre d'interventions auxquelles les étudiants ont été soumis. Nous expliciterons plus particulièrement notre intervention auprès des étudiants de première année du préscolaire-primaire puis nous identifierons, à l'aide d'un post-test, le nombre d'étudiants de première année (orthopédagogie et préscolaire-primaire) qui, en un trimestre, peuvent progresser de façon satisfaisante sur le plan de l'orthographe. Nous exposerons ensuite les résultats obtenus sur la permanence des acquis. Enfin, nous terminerons cet exposé en formulant quelques recommandations.

1. Mesurer pour aider

Dans cette partie, nous présentons les instruments de mesure, les groupes auxquels ils sont appliqués et les résultats de ces groupes au prétest.

1.1. Les instruments de mesure

Pour identifier les difficultés des étudiants, nous analysons les résultats obtenus à un prétest élaboré en collaboration avec deux professeurs linguistes de la Faculté des sciences de l'éducation, Gilles Bibeau et Marie-Christine Paret.

Le test porte non seulement sur l'orthographe d'usage et grammaticale mais aussi sur le vocabulaire, la morphologie et la phraséologie. Il comporte 60 questions à choix multiples et une dictée à trous qui présente 25 cas types, constitués des erreurs les plus fréquentes parmi celles relevées dans une centaine de travaux d'étudiants universitaires inscrits en 1983 en première année du préscolaire-primaire.

Les questions à choix multiples

- Pour le vocabulaire, les questions à choix multiples visent à mesurer la compétence des étudiants à choisir le terme juste dans un contexte donné.

EXEMPLE: Choisissez, parmi les quatre mots suggérés, celui qui vous semble correct:

On peut maintenant _____ certains contrats d'achat dans les cinq jours qui suivent la signature.
1. décommander
2. abjurer
3. résilier
4. abroger

- Sur le plan morphologique, les questions ont pour but de mesurer la connaissance des variations de formes que les mots subissent dans la phrase.

EXEMPLE: A) J'aimerais le revoir avant qu'il ne part.
B) J'aimerais le revoir avant qu'il ne parte.

- Quant à la phraséologie, les questions portent sur la capacité des étudiants à reconnaître les liens et la logique entre les phrases ou à l'intérieur d'une phrase.

EXEMPLE: La méfiance nuit plus qu'elle ne favorise les rapports entre les individus.

- Sur le plan de l'orthographe, les questions tentent de mesurer la capacité à distinguer les mots bien orthographiés des mots erronés.

EXEMPLE: Choisissez, parmi les quatre mots, celui qui vous semble incorrect:

1. Tranquille comme l'étang
2. La concurence japonaise
3. Il est de nationnalité russe
4. Un chauffeur billingue

1.2. Les groupes

Nos étudiants, au nombre de 290, étaient répartis en quatre groupes:

Groupe n^{o} 1: les 127 étudiants inscrits en première année à la formation des maîtres à la section préscolaire-primaire. Ces étudiants ont été soumis à un enseignement spécifique en orthographe qui, en plus de partir de leurs erreurs relevées pendant les périodes de cours et de favoriser le développement de leur compétence personnelle et professionnelle en didactique du français, a favorisé un type d'intervention: l'entraide. Afin de mettre en place cette formule d'entraide, nous avons utilisé les résultats au prétest et regroupé ces étudiants en trios d'entraide (un fort, un moyen et un faible), postulant que les forts apporteraient leurs connaissances et les autres, leurs réflexions sur les moyens d'apprentissage appropriés.

Groupe n^{o} 2: 21, parmi les étudiants de première année du baccalauréat en orthopédagogie qui ont obtenu moins de 60 % dans l'ensemble du prétest. Ces étudiants ont été soumis à un enseignement spécifique en orthographe qui a tenu compte de leurs erreurs identifiées pendant la période de cours, ainsi que du développement de leur compétence personnelle et professionnelle.

Groupe n° 3: 58 étudiants de deuxième et troisième années inscrits volontairement à des cours de rattrapage en français à la section préscolaire-primaire. Ces cours s'adaptaient occasionnellement à leurs erreurs et favorisaient le développement de leur compétence personnelle et non professionnelle en orthographe.

Groupe n° 4: 84 étudiants inscrits en première année du baccalauréat en orthopédagogie qui n'ont reçu aucun enseignement spécifique en orthographe, l'ayant refusé au point de départ. Ce groupe va nous servir de groupe témoin.

1.3. Les résultats du prétest

Nous présenterons ici les résultats au prétest pour chacun des groupes et pour l'ensemble.

TABLEAU 1

Pourcentage des réussites à chaque aspect du prétest pour chacun et pour l'ensemble des groupes

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble
Nombre d'étudiants	127	21	58	84	290
Aspects /Cas	%	%	%	%	%
Vocabulaire/10 Choix multiples	49,4	48,1	49,3	56	51,2
Morphologie/20 Choix multiples	56,2	44,2	53,8	58,1	55,4
Phraséologie/20 Choix multiples	54,7	44	49,3	54,5	52,8
Orthographe/10 Choix multiples	65,9	44,7	65,3	69,2	66,7
Orthographe en dictée/25	75,2	63,6	72,9	80	75,3
TOTAL/85	61,8	50,4	59,2	64,8	61,3

Si nous faisons l'analyse globale du tableau, nous remarquons que les différences de résultats entre les groupes sont partiellement expliquées par la constitution même des groupes. Ainsi le groupe 2, le plus faible, est constitué d'étudiants en orthopédagogie ayant choisi de suivre un cours de recyclage à cause de leurs faiblesses marquées et le groupe 4 est constitué des étudiants de la même section qui l'ont refusé, n'en éprouvant pas le besoin.

On constate que les résultats des choix multiples sont inférieurs à ceux de la dictée et que, parmi eux, l'orthographe obtient les meilleurs résultats.

On est porté à croire que le vocabulaire, la morphologie et la phraséologie posent plus de difficultés aux étudiants que l'orthographe. Par contre, étant donné que les étudiants obtiennent de meilleurs résultats à la dictée qu'aux questions à choix multiples d'orthographe d'usage, on peut se demander si ce n'est pas la forme des questions (choix multiples) qui apporte le plus de difficultés plutôt que l'aspect de la langue traité. À cause de cette incertitude, nous n'avons pas, pour l'instant, poursuivi une étude détaillée des difficultés indiquées par les questions à choix multiples. Nous nous proposons de mener une recherche qui aura pour but de vérifier jusqu'à quel point la forme des questions a pu jouer dans les résultats des étudiants. Il faudra tenir compte des résultats de cette recherche pour procéder à l'analyse des difficultés reliées à ces aspects de la langue.

Quant aux difficultés d'orthographe relevées à l'aide de la dictée, ce sont justement celles-là qui font l'objet du rapport ci-joint.

Ce rapport indique que seulement 170 étudiants sur 290 (58,6 %) ont obtenu un résultat jugé satisfaisant à la dictée (73 % et plus). Ainsi, nous sommes à même de reconnaître que les impressions et les craintes des professeurs sont fondées et que nous sommes justifiées d'intervenir.

2. Aider

Après avoir rapidement rappelé le climat qui a prévalu au cours de cette recherche et les spécificités des types d'interventions offertes à chaque groupe, nous présenterons de façon plus détaillée l'intervention menée auprès du groupe 1, intervention qui, on le verra par la suite, semble avoir été la plus efficace.

2.1. Un climat propice à l'effort

Tous les groupes semblent avoir bénéficié d'un climat valorisant les efforts en orthographe, climat créé, croyons-nous, par une sensibilisation plus grande des professeurs au problème, par un cri d'alarme lancé par les masse-médias, par la situation de test et par l'existence de cours de rattrapage dans les sections d'orthopédagogie et de préscolaire-primaire.

2.2. Les interventions

- Le groupe 4 n'a pas été soumis à une intervention spécifique.

- Les étudiants du groupe 3, divisés en deux sous-groupes, se sont inscrits à un cours au choix crédité, à l'intérieur de leur programme; ce cours était donné par une chargée de cours qui l'offrait aussi aux adultes au niveau du cégep. Elle travaillait à développer la compétence personnelle des étudiants à partir d'un ensemble d'outils prédéterminés et, à l'occasion, à partir de leurs erreurs.

- Les étudiants du groupe 2 ont suivi un cours donné par une chargée de cours de la Faculté d'éducation permanente. Ils étaient amenés à travailler individuellement sur leurs erreurs tout en élaborant une pédagogie de l'orthographe.

- Les 127 étudiants du groupe 1 dont nous étions responsables ont été divisés en six sous-groupes. Deux chargées de cours se sont partagé deux sous-groupes. Quant aux quatre autres, ils ont été animés par nous, professeures régulières au préscolaire-primaire.

2.3. Une intervention aux résultats encourageants

Pour nos besoins spécifiques, nous avons transformé quelque peu le contenu du cours obligatoire de 45 heures, "Linguistique et enseignement du français", en contenu axé sur l'amélioration de l'écrit et sur l'apprentissage de la didactique de l'orthographe. Nous rappelions, au besoin, les théories linguistiques sous-jacentes à certaines de nos pratiques. Voici comment nous avons procédé concrètement.

- Rencontre avec les étudiants; formation des trios

Avant le premier cours, nous avons rencontré tous les étudiants de première année inscrits à la section préscolaire-primaire. Nous leur avons expliqué qu'ils participeraient, à l'intérieur de ce cours, à une recherche dont un des objectifs était de vérifier leur capacité à faire des progrès en orthographe. Nous leur avons présenté le fonctionnement du cours; ils travailleraient en trios. Ces trios étaient formés, à l'aide des résultats au prétest, d'un fort, d'un moyen et d'un faible en orthographe. Nous leur avons expliqué le rôle que chacun devait jouer dans le trio puis nous leur avons expliqué que les modalités du cours seraient soumises à un double objectif: l'amélioration de l'orthographe à partir de leurs propres difficultés et l'apprentissage de la didactique de l'orthographe.

Enfin, nous les avons assurés que chacun pouvait réussir ce cours, l'orthographe ne constituant que 20 % de l'évaluation totale, leur jugement pédagogique et leur acquis en didactique, 80 %. Nous avons ensuite invité à une rencontre le tiers des étudiants, ceux qui s'étaient montrés les plus faibles au test. Nous avons expliqué à chacun la composition de son trio, le priant d'exprimer, s'il y avait lieu, ses réticences à travailler avec l'un ou l'autre de ses coéquipiers. Il devrait être à l'aise à l'intérieur de son équipe où ses difficultés en orthographe allaient forcément être reconnues. Mais rien ne l'obligerait à divulguer ces mêmes difficultés au groupe. Nous avons valorisé ces étudiants pour la contribution qu'ils pourraient apporter au trio et à tout le groupe, sur le plan pédagogique. En effet, ayant encore des besoins spécifiques d'apprentissage, de compréhension et d'application, ils pourraient poser de bonnes questions, permettre de réfléchir à la pertinence des explications, de découvrir si elles peuvent être généralisées ou non et de réaliser l'efficacité des procédés d'apprentissage.

Lors de notre premier cours, nous avons demandé aux étudiants de remplir un questionnaire dans le but de les aider à prendre conscience de leur "histoire orthographique": causes de leurs réussites ou de leurs échecs, personnes ou pédagogies qui les ont davantage aidés ou desservis. Nous avions alors comme objectif de déculpabiliser les étudiants en situation d'échec et de les rendre critiques face à la pédagogie. Les résultats de ce questionnaire sont présentés dans le deuxième chapitre du rapport ci-joint.

Comme nous avions convenu de prendre pour point de départ les erreurs des étudiants et leurs préoccupations pédagogiques, nous leur avons soumis un syllabus de cours ouvert dans lequel étaient spécifiés les thèmes à traiter et dont les modalités permettaient une participation de chacun à l'amélioration de l'orthographe. Voici ce syllabus.

Il y eut un jour l'orthographe. Elle nous vint d'ici et d'ailleurs. Elle apporta avec elle toute une série de maux qu'on ne sut pas guérir. Elle fit toujours beaucoup parler d'elle. À cause d'elle, beaucoup se firent taper sur les doigts. Elle servit à séparer le monde en deux: d'un côté les gens cultivés, de l'autre les gens incultes.

Elle est là encore aujourd'hui. C'est beaucoup sur elle que l'on s'appuie pour critiquer l'école. Ceux qui travaillent à lui faire retrouver sa seule véritable fonction, celle d'un moyen de transcription au service de l'expression et de la communication écrites, ne sont guère écoutés. On leur répond: "Dans mon temps, l'école enseignait à écrire." Vas-y voir!...

Toujours est-il qu'aujourd'hui, on claironne à nouveau l'insuccès des enfants à apprendre l'orthographe. Et il semble bien que ce soit exact. Chose certaine, le problème existe et cause des ennuis sérieux à ceux qui l'ont dans leur besace.

Ce cours veut aider à alléger sa besace d'erreurs et à augmenter son sentiment de compétence.

C'est probablement une lourde tâche à accomplir en quatre petits mois. Il en existe de plus ardues et on en arrivera à bout en se serrant les coudes.

Dans cette histoire, chacun possède beaucoup. Beaucoup de compétences et beaucoup d'incompétences. Beaucoup d'esprit d'aventure. Beaucoup de désirs d'y voir clair. Beaucoup de désirs de savoir comment favoriser des apprentissages. Il s'agit de mettre nos "beaucoup" coude à coude. Les uns stimulant les autres.

On a déjà vu le blé germer en hiver.

Syllabus de cours
Automne 1984

"Linguistique et enseignement du français"

EEL 1160

Flore Gervais et Colette Noël

Ce cours constitue un enseignement et une recherche.

Nous comptons sur la participation totale des étudiantes et sur leur entraide pour atteindre les objectifs suivants.

Objectifs d'enseignement

1. Initier les étudiantes au programme de français, langue maternelle, du M.E.Q.

2. Préparer les étudiantes à enseigner le français écrit et plus spécifiquement l'orthographe.

3. Amener l'étudiante à valoriser la communication écrite.

4. Améliorer l'orthographe des étudiantes.

5. Amener les étudiantes à participer activement à une recherche portant sur leurs problèmes d'orthographe et sur une expérimentation d'interventions appropriées.

Modalités

La première rencontre sera surtout consacrée à prendre connaissance du syllabus, du projet de recherche rattaché au cours, et à exprimer nos points de vue sur les problèmes reliés à l'apprentissage de l'orthographe.

Les cours 2 à 14 se dérouleront habituellement comme suit:

1. Correction, explication et amélioration du travail de la semaine précédente, en trio

2. Atelier sur un thème spécifique, en groupe et en trio

3. Jeux

4. Explication d'un nouvel outil orthographique et du travail de la semaine suivante, en groupe

La dernière rencontre sera consacrée à la synthèse et à l'évaluation du cours.

Thème des cours

1. Présentation

2. Introduction au programme de français

3. Développement de l'habileté à écrire

4. Développement de la connaissance du code de l'écrit

5.-6. Orthographe d'usage

7. Métalangage minimal et revue des outils

8.-9. Orthographe grammaticale

10. La dictée et les dictées

11. Principes de l'enseignement de l'orthographe et pratique de la conjugaison

12. Critique de livres d'exercices et de méthodes

13. Évaluation en classe primaire de français

14. Synthèse et évaluation du cours

Évaluation

30 % Travaux outils hebdomadaires
Notation : 15 % pour les travaux hors cours
15 % pour l'entraide à l'intérieur du cours (participation)

20 % Examens

20 % Dictée préparée

30 % Travail pédagogique à partir d'une copie d'élève. Pourquoi? (correction, classification, intervention)

À des fins d'orientation et de recherche, le post-test est obligatoire. L'orthographe pourra constituer un critère de succès en deuxième année.

Nous avons, à l'intérieur du cours, plus spécialement travaillé dans le sens suivant:

1. Identification en trio de ses propres erreurs et d'erreurs rencontrées dans des textes d'enfants.

2. Classification des erreurs dans une grille.

3. a) Élaboration de trois stratégies d'enseignement de l'orthographe d'usage:

   1. Analogie: fabrication d'affiches de référence;

   2. Classement: fabrication d'un cahier de collection de mots;

   3. Mémorisation: expérimentation de différentes techniques.

3. b) Élaboration de trois stratégies d'apprentissage de l'orthographe grammaticale:

   1. Substitution: fabrication d'affiches de règles simples;

   2. Induction: accumulation d'exemples et élaboration de règles d'orthographe;

   3. Déduction: application de règles.

4. Expérimentation, transformation, création de variantes et revalorisation de procédés dits traditionnels comme la dictée (la dictée préparée, la dictée improvisée, la dictée correction collective, la dictée consultation, etc.)[2], l'exercice

---

2. Voir: Toresse, 1974, 1975, 1976, 1977, La nouvelle pédagogie du français. Les activités spécifiques, tome 2, Paris, OCDC, 251 p.

structural (oral, analogique écrit, de découverte, de renforcement, etc.) et les jeux linguistiques (hypomot, jotto, jeu du dictionnaire, grille alphabético-thématique (catégories) boggle, scrabble, mots croisés, jeux de classement, jeux de relation, cadavres exquis, singe, etc.).

5. Démarrage et poursuite d'une correspondance avec deux classes d'enfants de troisième année de la Beauce.

6. Objectivation: explication des erreurs ou réussites orthographiques en fonction du mécanisme d'écriture de chacun: inattention, méconnaissance de la règle ou de son application, méconnaissance de l'usage, approximation, identification d'une difficulté à l'aide de moyens extérieurs (dictionnaire, liste, etc.), de moyens mnémotechniques, de règles connues ou enfin d'automatismes.

7. Élaboration d'une leçon sur la conjugaison.

8. Élaboration de situations motivantes d'écriture.

2.4. Une aventure d'équipe

Non seulement nous constations le besoin des étudiants d'être aidés, sur le plan de l'orthographe, mais nous avions un grand désir de leur apporter cette aide et nous nous sommes préparées à vivre ce cours comme une aventure fascinante.

Nous nous sommes rencontrées régulièrement toutes les quatre une demi-journée par semaine. Ces rencontres nous ont permis d'échanger sur les difficultés détectées lors des cours, soit par les étudiants, soit par nous-mêmes. À certains moments, nous avons dû chercher ensemble les moyens pédagogiques les plus efficaces pour travailler avec nos étudiants sur de vieilles lacunes orthographiques tenaces, par exemple des problèmes de conjugaison, de modes moins souvent employés, d'accord du verbe avec un sujet dont il est séparé par un écran de plusieurs mots, etc. De plus, nous avons profité de ces rencontres pour transmettre les trouvailles pédagogiques d'un groupe à l'autre. Il faut admettre, en effet, qu'il est arrivé que certains étudiants ne répondent pas de façon aussi encourageante que nous l'aurions voulu, malgré le temps et les efforts que nous consacrions à ce cours et, entre autres, à créer un climat dynamique et personnalisé. Enfin, nous avons douté, à certains moments, de l'efficacité de tout ce branle-bas. Malgré ces hauts et ces bas, le trimestre s'est

déroulé dans l'enthousiasme et nous n'attendons que l'occasion de recommencer.

2.5. Les réactions des étudiants

Les étudiants qui se reconnaissaient comme faibles se sont montrés très heureux d'être enfin aidés pour l'amélioration de leur orthographe. Quant aux forts, presque tous ont réagi très favorablement et ont manifesté un sens de responsabilité dans le trio. Quelques-uns, cependant, ont critiqué le cours qu'ils ne jugeaient pas de niveau universitaire. Ils ont estimé que certains étudiants n'auraient pas dû être admis à la faculté. Il est facile de comprendre que les étudiants faibles, censés être soutenus par ceux-là, se soient sentis parfois jugés et n'aient pas trouvé tout le support qu'ils avaient espéré. Nous comprenons maintenant que nous aurions dû discuter davantage avec les étudiants forts et leur manifester à quel point nous comptions sur leur assistance. Aider des élèves en difficulté ne constitue-t-il pas une partie importante du rôle de l'enseignant?

Quelques individus nous ont avoué qu'avant le cours ils écrivaient sans erreur et que, vers la fin du cours, ils s'étaient mis à douter de leur capacité et à produire des graphies inexactes. Ce résultat non souhaité est-il réellement déplorable? Nous avons encouragé ces étudiants à poursuivre leurs efforts, croyant qu'après une période critique ils retrouveraient leurs automatismes et seraient à même d'enseigner l'orthographe, étant devenus plus conscients des règles qui la régissent et des difficultés qu'elle cause à certains. Tous les étudiants étaient fort intéressés à se constituer une documentation pédagogique sur l'orthographe : dictionnaire orthographique, grammaire, art de conjuguer, etc. Il arrivait souvent qu'ils s'y réfèrent pendant le cours et qu'ils partagent avec le groupe ce qu'ils avaient découvert. Durant cette période, il n'était pas rare que nous soyons interpellées dans les couloirs par un étudiant qui désirait échanger sur un cas d'orthographe, une généralisation possible ou une bonne technique d'enseignement. Cela ne nous était jamais arrivé auparavant et ne nous est pas arrivé depuis.

3. Mesurer notre aide

Il n'est pas suffisant que les étudiants et nous-mêmes ayons eu du plaisir, de l'enthousiasme et des espoirs pour considérer les objectifs du cours atteints. Il nous reste à mesurer les

progrès effectués par nos étudiants dans leur compétence en orthographe et à voir dans quelle mesure ces progrès persistent.

3.1. Les résultats du post-test

Nous avons donc fait passer, à la fin du cours, un test équivalant au premier test. Nous avons également fait passer ce deuxième test à tous les groupes d'étudiants décrits plus haut afin de pouvoir établir une comparaison. Nous sommes conscientes de ce que nos groupes ne sont pas composés au hasard ni équivalents par le nombre. Nous n'avons pas voulu créer des groupes artificiels pour les seules fins de la recherche, mais travailler de notre mieux avec tous ceux qui nous étaient confiés. Il n'en demeure pas moins que les résultats que nous présentarons maintenant peuvent à notre avis fournir des indications utiles.

Le tableau 2 présente les résultats au post-test pour chacun des aspects, pour chacun des groupes et pour l'ensemble.

TABLEAU 2

Pourcentage des réussites à chaque aspect du post-test pour chacun et pour l'ensemble des groupes

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble
Nombre d'étudiants	127	21	58	84	290
Aspects/Cas	%	%	%	%	%
Vocabulaire/10 Choix multiples	59,6	55,2	50	55,3	56,1
Morphologie/20 Choix multiples	63,1	46,9	54,9	59,2	59,1
Phraséologie/20 Choix multiples	63,1	44,2	56,2	58,1	58,9
Orthographe/10 Choix multiples	72,2	58,1	64,4	73,5	69,2
Orthographe en dictée/25	88,1	73,5	80,1	83,7	84,2
TOTAL/85	71,1	56,4	63,2	67,4	67,4

Les résultats des questions à choix multiples demeurent les plus faibles; les questions d'orthographe, les plus fortes à l'intérieur des choix multiples.

Si on compare ces résultats aux résultats exposés dans le tableau 1, on constate que tous les groupes ont fait des progrès.

Si on place en rang les groupes, du plus fort au plus faible, on obtient: groupe 1, groupe 4, groupe 3 et groupe 2, pour le post-test. Tout en ayant fait des progrès, les groupes 2 et 3 demeurent respectivement aux mêmes rangs tandis que le groupe 4, le plus fort au prétest (voir le tableau 1), perd sa place au bénéfice du groupe 1.

Le tableau 3 indique les progrès et les régressions de chacun des groupes pour chaque partie des tests.

TABLEAU 3

Pourcentage des progrès et des régressions à chaque aspect des tests pour chacun et pour l'ensemble des groupes

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Ensemble
Nombre d'étudiants	127	21	58	84	290
Aspects/Cas	%	%	%	%	%
Vocabulaire/10 Choix multiples	10,2	7,1	0,7	-0,7	4,9
Morphologie/20 Choix multiples	6,9	2,6	1,0	1,1	3,7
Phraséologie/20 Choix multiples	8,3	0,2	6,9	3,6	6,1
Orthographe/10 Choix multiples	6,3	13,4	0,9	4,3	2,5
Orthographe en dictée/25	12,9	9,9	7,2	3,6	8,9
TOTAL/85	9,4	6	4	2,6	6,1

Les progrès les plus importants, pour tous les groupes, se réalisent à la dictée. Le groupe 2 fait exception; il progresse davantage à l'aspect orthographe des choix multiples. Comment expliquer cela? Les étudiants de ce groupe ont travaillé spécifiquement sous cette forme leurs difficultés orthographiques et ils sont les seuls à l'avoir fait. Par exemple, avant de leur donner une dictée, le professeur écrivait systématiquement au tableau les différentes possibilités de graphies de certains mots; les étudiants devaient, dans la dictée, choisir la seule graphie qui convenait au contexte. Ce type d'intervention a semblé développer davantage leur capacité de choisir la graphie qui convient à travers une liste donnée que celle de produire immédiatement la bonne graphie, capacité que requiert la réussite à la dictée traditionnelle comme celle que notre test présentait. Ce tableau donne aussi des indications intéressantes sur l'efficacité de certains types d'intervention.

Le groupe 1, dont l'intervention favorisait l'entraide, le travail à partir des erreurs des étudiants et le développement d'une compétence personnelle et professionnelle, est celui qui a fait le plus de progrès. Ensuite vient le groupe expérimental 2 dont l'intervention s'adapte systématiquement aux erreurs des étudiants et favorise le développement d'une compétence personnelle et professionnelle. Enfin, arrive le groupe 3, constitué d'étudiants de deuxième et troisième années dont l'intervention s'adapte occasionnellement à leurs erreurs et ne vise que le développement d'une compétence personnelle.

Finalement, le groupe 4, qui n'avait été soumis à aucune intervention, s'avère effectuer le moins de progrès tout en connaissant une légère amélioration de ses résultats. Comment peut-on expliquer les progrès de ce dernier groupe?

L'étude de l'équivalence des deux tests (voir l'annexe C du rapport) semble démontrer qu'il n'y aurait pas d'accoutumance au test. Par contre, les facteurs tels la maturation et l'influence d'un climat d'efforts en orthographe pourraient avoir joué.

Nous limiterons maintenant notre analyse aux résultats des étudiants de première année afin de voir plus clairement ce que pourrait donner une sélection sur la base de ce test; nous verrons si une telle sélection ne serait pas abusive, compte tenu des progrès que les étudiants de notre échantillon ont pu réaliser en un trimestre.

Il est difficile de déterminer un seuil de passage. La dictée, constituée de phrases du même type que celles que nous avions rencontrées dans les travaux des étudiants de l'année précédente, est assez simple. Par contre, les choix multiples ont paru nettement plus difficiles. À titre indicatif, nous situerons les seuils de passage à 60 % ou 70 % pour l'ensemble du test, et à 73 % pour la dictée seule.

Le tableau 4 présente le nombre d'étudiants ayant obtenu moins de 60 % et moins de 70 % pour l'ensemble du prétest et du post-test et moins de 73 % pour la dictée seule.

TABLEAU 4

Nombre et pourcentage d'étudiants de première année ayant obtenu moins de 60 % et moins de 70 % pour l'ensemble du prétest et du post-test et moins de 73 % pour la dictée seule

Nombre d'étudiants	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 4		Groupes 1, 2, 4	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Ensemble (60 %)	50	19	21	12	18	12	89 (38,4%)	43 (18,5%)
Ensemble (70 %)	96	52	21	21	60	50	177 (76,3%)	123 (53%)
Dictée (73 %)	54	11	21	10	14	9	89 (38,4%)	30 (13%)

Le tableau 4 montre que, si l'université voulait se fier à ce test pour refuser des étudiants et qu'elle fixait à 60 % le seuil de réussite, elle refuserait 89 étudiants sur 232, c'est-à-dire 38,4 %.

Si elle fixait le seuil de réussite à 70 %, elle devrait en refuser 177, c'est-à-dire 76,3 %.

Par ailleurs, si elle n'évaluait les candidats qu'à partir de la dictée et fixait à 73 % la note de réussite, elle refuserait 89 étudiants, de même que si elle utilisait l'ensemble du test en exigeant 60 %.

Par contre, si elle donnait aux étudiants un trimestre de rattrapage et si elle fixait à 60 % le seuil de réussite au post-test, elle en éliminerait 43 (18,5 %). Si elle situait à 70 % le taux de réussite, elle en éliminerait 123 (53 %). Par ailleurs, si elle ne tenait compte que de la dictée, toujours en exigeant 73 %, elle n'éliminerait plus que 30 étudiants (13 %).

Nous avons pu vérifier que, dans une proportion de 80 % au prétest et de 81 % au post-test, ce sont les mêmes étudiants qui échouent à l'ensemble du test (moins de 60 %) et à la dictée (moins de 73 %). Ainsi, ces résultats nous laissent croire que la dictée serait suffisante pour détecter d'une façon satisfaisante les plus faibles en français écrit.

De plus, nous remarquons qu'après intervention, la corrélation entre les résultats à la dictée et l'ensemble du post-test est encore plus forte.

3.2. La permanence des acquis

Nous résumerons ici cette partie du rapport (chapitre II, section 1.4.) en disant que les étudiants du groupe 1 (les seuls rejoints en nombre suffisant au troisième test) ont démontré que, non seulement ils pouvaient effectuer des progrès orthographiques après un trimestre d'intervention, mais qu'ils continuent à améliorer leur écrit durant les 15 mois qui suivent. Ils passent de trois erreurs en moyenne au deuxième test à 1,7 erreur au troisième test. Le lecteur trouvera, en annexe de ce document complémentaire, les résultats de chaque étudiant du groupe 1 aux trois dictées.

CONCLUSION

En conclusion, nous résumerons notre recherche et présenterons quelques recommandations.

Résumé de la recherche

a) Dans cette recherche, nous avons pu constater que 38,4 % des étudiants qui demandent à être admis pour la première fois à la Faculté des sciences de l'éducation en préscolaire-primaire et en orthopédagogie présentent des difficultés marquées qui nécessitent une intervention spécifique en orthographe. Selon notre niveau d'exigence, on pourrait même dire que 76,3 % doivent faire des progrès avant d'être aptes à enseigner la langue écrite.

b) Nous n'avons pas pu établir si les principales erreurs touchaient le vocabulaire, la morphologie, la phraséologie ou l'orthographe, à cause de la forme donnée à nos questions. Les étudiants se montrent plus faibles dans toutes les catégories où l'on utilise la forme "choix multiples" que dans la dictée. Par contre, comme nous l'avons vu dans le rapport ci-joint, la dictée nous a permis d'identifier les faiblesses les plus marquées en orthographe.

c) À l'intérieur de notre expérimentation, nous avons pu remarquer que plusieurs facteurs semblent jouer un rôle dans l'amélioration de l'orthographe de nos étudiants : l'attitude favorable du milieu, la conviction des professeurs et particulièrement l'enthousiasme de ceux qui sont responsables du français, les interventions axées sur les difficultés réelles des étudiants et leur formation professionnelle, l'organisation de cours qui permet l'entraide et l'intégration au programme de formation.

d) Une récupération sur le plan de l'orthographe s'est avérée bien réalisable. En effet, alors que 38,4 % des étudiants inscrits en première année à l'université, à la formation des maîtres, n'atteignaient pas un niveau acceptable sur l'ensemble du prétest et sur la dictée, seulement 18,5 % et 13 % ne réussissent pas de façon

satisfaisante l'ensemble du post-test et la dictée, un trimestre plus tard.

e) Loin de s'estomper plus d'un an après les interventions, les progrès effectués par les étudiants s'accentuent. Une rencontre nous a permis de constater non seulement des progrès accrus mais encore le maintien de l'intérêt pour la qualité de l'écriture chez les étudiants du groupe 1.

Recommandations

Puisque, à leur sortie du cégep, bon nombre des étudiants qui demandent l'admission à la Faculté des sciences de l'éducation manifestent des faiblesses marquées en orthographe, nous recommandons de continuer à mesurer attentivement, à l'entrée, leur compétence en ce domaine. Devrions-nous refuser les étudiants présentant des lacunes en français écrit ou les admettre et les aider à combler ces lacunes? Voilà la question qu'il faut se poser et sur laquelle nous allons maintenant donner notre avis.

Notre rôle consiste sûrement à veiller à la qualité de l'orthographe et nous croyons de notre devoir de refuser le diplôme à ceux qui n'auraient pas atteint un niveau acceptable de capacités orthographiques.

Par contre, il nous faut être très prudents dans la sélection des étudiants sur la base de l'orthographe et voilà pourquoi.

Les étudiants ont fait eux-mêmes la preuve qu'ils pouvaient atteindre des résultats satisfaisants lorsque, dans certaines conditions, leurs difficultés étaient prises en compte. De plus, le travail avec les faibles en orthographe constitue, pour les forts, une occasion réelle de développement d'attitudes et de connaissances pédagogiques.

Enfin, la mise en oeuvre d'une démarche qui a pour objectif de résoudre les problèmes orthographiques de certains permet de comprendre, de l'intérieur, comment se déroule une recherche.

Ainsi, nous recommandons d'intégrer au programme de première année de la formation des maîtres un cours obligatoire de français écrit portant sur la discipline, sur la didactique et sur la recherche en orthographe. Les étudiants forts et les étudiants faibles profiteront d'un tel cours sur les plans didactique, orthopédagogique et heuristique, parce que le travail s'y effectuera dans une structure d'entraide en fonction de leur future profession et de leurs propres erreurs et qu'ils seront régulièrement mis au courant des divers aspects de la recherche qu'ils seront en train de vivre.

Pour favoriser une telle démarche, nous recommandons enfin de constituer des groupes d'un maximum de 35 étudiants.

Ces mesures pourraient éventuellement cesser lorsque les universités recevront des jeunes qui écrivent correctement leur langue parce que les écoles auront préalablement réussi à développer, de façon satisfaisante, leurs capacités d'écriture.

ANNEXE

Répartition des erreurs par étudiant à chacune des trois dictées

ÉTUDIANTS DU GROUPE 1

Numéro	Dictée prétest	Dictée post-test	Dictée 3
113	9	7	4
114	7	2	
115	7	1	1
116	4	2	0
117	4	2	1
118	10	11	5
119	6	0	1
120	3	1	1
121	4	0	1
122	6	3	1
123	9	2	
124	4	2	1
127	2	1	
128	6	4	2
129	6	6	2
130	4	1	2
131	5	4	2

Numéro	Dictée prêtest	Dictée post-test	Dictée 3
132	6	4	0
133	8	3	1
135	7	3	2
137	9	2	
138	9	5	1
139	3	0	
141	5	4	3
142	5	4	2
143	3	0	3
144	7	2	
145	3	2	1
146	1	1	
147	8	3	
148	5	2	2
149	5	1	2
150	10	3	3
151	8	2	4
152	8	4	0
153	5	3	2
154	5	4	2
155	6	4	
156	4	2	

Numéro	Dictée prétest	Dictée post-test	Dictée 3
157	4	2	0
158	5	0	0
159	4	3	0
160	2	1	1
161	5	2	0
162	8	5	4
163	9	8	
164	6	1	2
165	9	2	
166	4	0	1
167	11	9	2
168	3	0	1
169	8	4	
170	1	5	3
171	8	4	2
172	5	2	1
173	6	0	2
174	8	3	1
175	2	3	1
176	5	2	0
177	7	1	2

Numéro	Dictée prétest	Dictée post-test	Dictée 3
178	5	1	2
179	6	2	2
180	5	1	
182	5	0	0
183	8	3	
184	3	0	
185	9	2	5
186	5	3	1
187	3	1	0
188	7	2	3
189	7		
190	9	6	3
191	3	1	1
192	6		
193	12	5	
194	[illegible]	1	1
195	2	1	2
196	6	0	1
197	9	3	2
198	6	6	6
199	4	2	

Numéro	Dictée prétest	Dictée post-test	Dictée 3
200	7		
201	4	0	
202	9	5	0
203	4	0	0
204	7	6	3
205	2	1	0
206	7	1	
207	9	4	4
208	10	2	
209	7	1	
210	5	8	4
211	9	2	3
212	7		
213	3	2	0
214	7	4	2
215	7		
216	7	1	
217	7	3	2
218	9	9	1
219	6	3	
220	4	6	3
221	7	1	0

Numéro	Dictée prétest	Dictée post-test	Dictée 3
222	6	3	0
223	6	8	
224	4	2	2
225	10	12	2
226	6	5	1
227	5	1	2
228	2		
229	6	1	2
230	5	0	
231	9	4	3
232	11	5	2
233	8	0	
234	9	3	0
235	2		
236	7	4	2
237	6	3	4
238	6	5	4
239	13	6	
240	11	7	
241	5		
242	2	4	0

Numéro	Dictée prétest	Dictée post-test	Dictée 3
243	7		
244	3	1	1
245	14	7	
246	10	5	
247	7	1	1
248	8	2	
249	4	2	1
250	8	6	
251	9	1	2
252	6	3	
253	6	2	
254	9	1	

Conseil de la langue française
800, place d'Youville (13e étage)
Québec
G1R 3P4

1410, rue Stanley (7e étage)
Montréal
H3A 1P8

Service des communications
(418) 643-2742
(514) 873-2285